

موسوعة المناهج التربوية

الدكتور مجدى عزيز إبراهيم

٢٠٠٠



مكتبة الأنجلو المصرية

إهداء

إلى

شريكة حياتي السيدة نبيلة
حبا وتقديراً وعرفاناً

والى

أبنائى الأعزاء

المهندس ياسر، المهندس باهر
سقياً ورعياً من الله

لماذا هذه الموسوعة؟

إن حياة الإنسان من المهد إلى اللحد تجربة تعلم رائعة ؛ لذا فمن الأهمية بمكان تعليم أبنائنا من خلال المناهج التربوية الصالحة ، لأنها تزيد من مستوى ثقافتهم ، وترفع من قدرهم العلمى ، وتجعلهم لا يستهينون بالأمر ، وتساعدهم على معرفة الفرق بين الصالح والطالح ، وتمكنهم من وضع حدود فاصلة بين الشين والفت.

أيضاً ، فإن الدعوة إلى بناء المناهج المعاصرة التى تتوافق مع متطلبات الزمان والمكان ، والتى تسهم فى بناء الإنسان ذى الهامة العالية فوق السحاب ، والعقلية الفريدة ، والإرادة الوثابة ، ينبغى أن لا يكون مجرد صرخة فى الظلام أو عبثاً قديماً ، أو مجرد أقوال وأفعال مستهلكة لتحقيق أغراض معينة ، وإنما يجب أن تكون هذه الدعوة حقيقة واقعة وقائمة وملموسة ، لأن مستقبل الأمة رهن بقوة وكفاءة وإنتاجية المناهج التى تقدمها المدرسة.

تقديم

تتكون موسوعة المناهج التربوية من خمسة عشر جزءاً ، وهي تنطرق إلى الموضوعات

التالية :

- (١) المنهج التربوي .
- (٢) نحو عصرة المنهج التربوي.
- (٣) تخطيط المنهج التربوي المعاصر.
- (٤) تصميم المنهج التربوي المعاصر.
- (٥) تنظيم المنهج التربوي المعاصر.
- (٦) محتوى المنهج التربوي المعاصر.
- (٧) المنهج والطريقة.
- (٨) المنهج والوسيلة (تكنولوجيا التعليم).
- (٩) القياس والتقييم - التقييم - المحاسبة.
- (١٠) تطوير المنهج التربوي.
- (١١) المناهج الوظيفية [١]
- (١٢) المناهج الوظيفية [٢]
- (١٣) المناهج الوظيفية [٣]
- (١٤) إشكاليات المنهج التربوي.
- (١٥) قاموس المصطلحات.

وبذا تكون موسوعة المناهج التربوية بجزءيها . قد قدمت موضوع المناهج من الألف إلى الياء ، وفي صورة كاملة ومتكاملة.

ويرجو الكاتب أن تكون هذه الموسوعة إضافة جديدة للمكتبة العربية في مجال المناهج ، وبخاصة أنها تنطرق لعدد من الموضوعات المهمة للتربويين والمتخصصين في مجال المناهج . على السواء.

ويجدر التفتويه إلى أن الموضوعات التي تتضمنها هذه الموسوعة بجزئها ، لم يتم تبويبها وفق الترتيب الأبجدي المتعارف عليه ، إذ إن الترتيب الأبجدي يتعارض مع منطقية الكتابة وسرد الموضوعات في المناهج التربوية ، كما أن تحقيقه يؤدي إلى تقديم مجموعة من الشتات المعرفية غير المترابطة أو المتكاملة. فمثلا ، من غير المعقول أن نتحدث عن موضوع القياس والتقويم في المناهج قبل التطرق لموضوع محتوى المنهج التربوي ، أو نتحدث عن موضوع إشكالات المنهج التربوي قبل التعرض لموضوع مفهوم المنهج وترتيب عناصره والأصول التربوية لينائه.

لقد جاء تبويب موضوعات هذه الموسوعة بما يتوافق مع التركيب الطبيعي والترتيب المفروض لما ينبغي أن يكون عليه المنهج التربوي ، وبما يساعد القارئ على إدراك العلاقات المتداخلة والمتشابكة ، سواء أكان ذلك على مستوى الموضوع الواحد ، أم كان على مستوى جميع الموضوعات المعروضة في هذه الموسوعة.

ختاما ، وفقنا الله في خدمة قضية العلم والمعلمين من أجل مصرنا الغالية.

القسم الأول

مفهوم المنهج التربوي

- (١) مفهوم المنهج التربوي بين القديم والحديث.
- (٢) ترتيب عناصر المنهج التربوي.
- (٣) أهمية المنهج التربوي.

تمهيد :

قد تبدو لفظة " المنهج " سهلة بالنسبة لغبر المتخصصين فى ذات المجال ، على أساس شيوعها بين غالبية الناس ، سواء أكانوا كباراً أم صغاراً فى السن ، وسواء أكانوا من الناس المثقفين والمتعلمين أم من أنصاف المتعلمين وغير المتعلمين.

الحقيقة ، إننا لا نقالى القول إذا زعمنا بأن جميع مناحى الحياة من حولنا تدرج تحت مظلة المنهج. فخيرات المجتمع التعليمية المتمثلة فى الأسرة ، والرفاق ، والبيئة من حولنا ، وقواعد الأعراف المتفق عليها ، والتشريعات الوضعية والقانونية ، والأخلاقيات التى تعكسها الديانات السماوية ... الخ ، ينبغى أن يعكسها المنهج ليربطها بحياة المتعلمين.

ومن جهة أخرى ، قد يعتقد بعض الناس - لاعتقادهم الخاطئ فى دلالة ومفهوم لفظة المنهج - أن بناء المنهج التربوي بمثابة عملية سهلة ، لا تحتاج سوى اختبار بعض الموضوعات العلمية التى يتم توزيعها على سنوات الدراسة ، ليقوم المعلمون بتدريسها وتفريقها فى عقول المتعلمين الفارغة.

إن الاعتقاد السابق بهانه الصواب تماماً ، إذ إن عملية بناء المنهج التربوي لها أصولها وقواعدها التى يجب أتباعها وفق تخطيط علمي دقيق.

من المنطلق السابق ، كى نؤكد على الدلالات الواسعة لمفهوم المنهج التربوي ولإظهار أهميته ، ولكى نحدد الأسس التى يقوم عليها بناء المنهج التربوي، فإننا نتطرق فى هذا القسم لدراسة الموضوعات التالية :

١ - مفهوم المنهج التربوي بين القديم والحديث.

٢ - عناصر المنهج التربوي.

٣ - أهمية المنهج التربوي.

وفيما يلى عرض تفصيلي للموضوعات السابقة :

مفهوم المنهج التربوي : بين القديم والحديث

أهمية أن يكون للمنهج تعريفًا :

بادئ ذي بدء ، ينبغي أن نشير إلى أن التعريف في علم المنطق يعني تحديداً (للمنى لفظ دال على الشئ المراد تعريفه لغرض توضيح الفكرة عن معناه المبهم أو غير المعروف ، وللتعريف وسائل مختلفة أهمها تحليله إلى جنس وفصل ، كأن نعريف الإنسان بأنه حيوان "جنس" تاطق "فصل" . ويعرف هذا التعريف بالحد ، ففيه تعدد لصفات هذا الشئ العامة والخاصة به. وهي اللغة ، يكون التعريف بذكر لفظ مرادف للفظ المراد تعريفه، مثل : الهزير هو الأسد ، أو يكون التعريف بوصف الشئ بطريقة حسية ، ولكن هذه تعاريف ليست لها قيمة علمية كالتعريف بالحد^(١)

وحديث بالذكر ، أن الرؤية العلمية التي تبحث في جوهر الشئ ، يمكنها وضع وصياغة تعريف هذا الشئ ، إذ أن جوهر الشئ هو تعريفه ، الذي إذا وقعنا عليه نكون قد وقعنا على ما هو ثابت على امتداد الزمن.^(٢)

أيضا ، فإن البون شاسع بين الفكرة العابرة التي تظهر ، ثم تختفي دون أن تترك أثرا ، وبين الفكرة السائدة التي تسود عصرًا بأكمله ، وتوجه الإنسان في حياته العملية والعلمية معاً. إذاً ، الفكرة السائدة ، هي التي يمكن أن تتبين من بين ثناياها الأمور المحددة الخاصة بها ، والتي تكون واقعا يمكن صياغته في صورة أو شكل تعريف محدد يعكس أعاد هذا الواقع. ولما كان المنهج التربوي - مهما كان تنظيمه - له تأثيراته الملموسة ومخرجاته الواضحة ، إذ إنه يسهم في توجيه الإنسان في حياته العملية والعلمية على السواء ، لذا فإن المنهج حقيقة قائمة ، له تعريفه الخاص به ، حسب التفاصيل التي يتضمنها والمردودات المأمولة منه. إن تعريف المنهج هو الذي يميزه عن بقية الأشياء الأخرى ، سواء أكانت مادية أم معنوية ، وهو الذي يعطى الشئ الملامح الرئيسية والأساسية له.

وبعامة ، يقدم تعريف المنهج رؤية علمية للأدوار التي يجب أن يقوم بها المنهج التربوي ، من حيث : تدريب العقل على التفكير وترسيخ قيم الانتماء والمواطنة ، والتأكيد على حدود الحرية الفردية للإنسان ، ... الخ.

والحقيقة ، إن التعريف في العلوم الإنسانية يعكس ظروف المجتمع ، والثقافة السائدة فيه . لذا ، فإن تعريف المنهج يمكن رده إلى الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ... الخ ، التي تسود المجتمع.

وطالما أن الظروف القائمة في المجتمع لا تتغير ، فإن تعريف المنهج يتسم بالثبات ، وإن كان ذلك لا يلغى محاولات الاجتهاد من أجل وضع صياغات وتعريفات جديدة للمنهج في ظل ما يعترض محتواه وتنظيمه وأساليب تقويمه من تغيير . وذلك في ظل الثبات القائم في المجتمع.

أما إذا حدث هزة في المجتمع بحيث يترتب عليها تغيير في النظم الاقتصادية والسياسية القائمة ، أو يترتب عليها ظهور قوى جديدة مسيطرة ومهيمنة على مقدرات الأمور في شتى مناحي الحياة السائدة في المجتمع ، فيكون لذلك صدى المسموع بالنسبة لتغيير النظام التربوي القائم ، ولتعديل البرامج الدراسية المعمول بها ، وغير ذلك من الأمور التي تنفرز مفاهيم تربوية جديدة غير التي كانت قائمة . وكنتيجة طبيعية لتلك التغيرات ، قد تظهر تعريفات جديدة لمنهج التربوي تسهم بدورها في التأكيد على أهمية التغيرات التي حدثت في المجتمع ، وفي التبشير بأهميتها وجدواها للأفراد.

في ضوء ما تقدم ، لا يمكن إغفال قائمة وضع تعريف محدد ودقيق للمنهج التربوي عن طريق المتخصصين المحترفين في الناهج ، فبدون تحديد تعريف المنهج والمصطلحات المتعلقة به ، وبدون تحديد ما ينبغي أن يشتمل عليه المنهج - وكذلك ما يجب ألا يتضمنه المنهج - ، فإن العلم سوف يشعر بأنه يفت في موقف محير للغاية ، وهو لا يدري أي الاتجاهات ينبغي أن يسلك ، ولا يعلم الحاجات الضرورية التي يلزم أن يتضمنها المنهج حسب متطلبات العصر.

مصطلح التعليم كجزء من المنهج :

إذا طلب المعلم من التلاميذ حفظ الحقائق التي تتضمنها وحدة بعينها عن ظهر قلب ، بدلا من أن يتعامل مع المحتوى على أنه مجموعة من المشكلات التي تتطلب حلاً وبدلاً من أن يتعامل مع الكتاب المدرسي على أنه مرجع يمكن العودة إليه حتى وإن كان ذلك أثناء الاختبار التقويي ، فهل ما يتعلمه التلاميذ من خلال طريقة التدريس التي تقوم على أساس الحفظ والاستظهار يمثل جزءاً من المنهج ، أم أن ذلك يمثل درباً من التعليم بعيداً عن المنهج وأهدافه؟

إذا وضعنا في اعتبارنا أن طريقة التدريس جزء من المنهج ، فإن جزءاً كبيراً من وظيفة مصمم المنهج سوف يدور حول اختيار طريقة التدريس وتنظيمها ، وربما أحياناً تطويرها . وبالتالي ، لا تكون مسئولية الإدارات التعليمية متابعة مدى التزام كل مدرس بالخطوة الزمنية الموضوعية لتدريس المنهج فقط ، وإنما تمتد مسئولية الإدارات التعليمية لتشمل متابعة مدى التزام المدرسين بطريقة التدريس التي يجب اتباعها . وهنا ، ينبغي متابعة نتائج الاختبارات الشهرية : الشهرية والحريرية لمعرفة التنازلات التي قد يطرحها المدرسون ، وللوقوف على مدى تعضيد تلك الأسئلة لأهداف المنهج.

وعلى نقيض ما تقدم ، تنأى طريقة التدريس في بعض البلدان - مثل الولايات المتحدة الأمريكية - بعيداً عن المنهج ، وتقع مسئولية اختيار طريقة التدريس وأسلوب التقويم بالكامل على عاتق المعلم.

أثر المصطلحات التربوية الغامضة في تعريف المنهج :

لا يجيد غالبية التربويين في الاتصال فيما بينهم بوضوح . وأحد المردودات السلبية لهذا الأمر ، هو الغموض أو اللبس الذي يخلق بعض المصطلحات التربوية ، والتي يتطلب فهمها مناقشات عامة ومتنوعة .

فعلى سبيل المثال ، فإن مصطلح مثل "أهداف الأداء الخاصة" يختلف عن مصطلح "الأهداف الخاصة" ، حيث يتم تقويم التلاميذ وفقاً للمصطلح الأخير على أساس أداء خاص ، بينما في وجود سياسة عامة تتطلب تطوير وتوضيح "أهداف الأداء الخاصة" يكون الدور الفردي للمعلم صغيراً ومحدوداً جداً . ولا يتطلب الوضع الأخير أى نوع من المناقشات العريضة ، ولا تخضع القضايا الإنسانية للقياس في ظل هذا النوع من الأهداف.

وجدير بالذكر ، أنه إذا كانت "أهداف الأداء الخاصة" مرغوباً فيها في بعض المواقف ولبعض الوقت ، فإنه ينبغي مراعاة الفروق بينها وبين "الأهداف الخاصة" ، وكذا معرفة مردودات أو تأثيرات تلك الفروق على الخبرات التي تخص التلاميذ.

في ضوء ما تقدم ، نقول بدرجة كبيرة من الثقة إنه من الصعب بمكانة إعطاء تعريف واحد جامع مانع يحدد معنى المنهج ، وذلك لسعة هذا الموضوع من جهة ولتعدد الآراء أحياناً ولتضاربها أحياناً من جهة ثانية . وعلى الرغم من ذلك ، قد أعطيت بعض الأوصاف العامة للمنهج كمحاولة لتحديد معناه ، حيث نجد أن بعض الباحثين الذين حاولوا وضع تعريف محدد للمنهج قد تكلموا عنه في مفهومه الضيق المحدود (المفهوم التقليدي) بينما حاول البعض الآخر التكلم عنه في مفهومه الواسع العريض (المفهوم الحديث) . أيضاً ، حاولت بعض الكتب التي تناولت هذا الموضوع عقد مقارنة بين المفهومين : القديم والحديث ، وانعكاس آثار كل منهما على العملية التربوية من كل جوانبها .

وبصفة ، يعنى المنهج في اللغة : الطريق الواضح . ويقابل المعنى السابق في اللغة الإنجليزية كلمة (Curriculum) ، وهي مشتقة أصلاً من الكلمة اللاتينية (Currere) ، التي تعنى ميدان السباق . ويرادف المعنى الشائع لهذه الكلمة ، الدروس التي تقدمها المدرسة للتلاميذ . وعلى هذا ، فإن أفضل ما يعرف به منهاج التعلم - بالمعنى القاموسى - أنه : الطريق الذي يسلكه المعلم والمتعلم ، أو أنه المضمار الذي يجران فيه بغية الوصول إلى أهداف التربية . ويعنى ما تقدم أن المعلم والمتعلم إذا اتبعا هذا المنهج كما يجب اتباعه ، فإنهما يحققان تلك الأهداف المنشودة لا محالة.

تعريفات المنهج التربوي :

يمكن تحديد مفهوم المنهج طبقاً لمعناه الضيق أو المحدد ، على أساس أنه :

مجموعة المواد الدراسية وما تتضمنه من موضوعات (المقررات الدراسية) التي يدرسها التلاميذ . وعليه .. فإن المنهج يرادف المقررات التي يدرسها التلاميذ داخل الصف استعداداً لامتحان آخر العام ، دون اعتبار أو اهتمام يذكر بالتلاميذ واستعداداتهم الفكرية والمؤثرات التي يخضعون لها (٣) .

ولقد وجهت انتقادات عديدة للمفهوم السابق ، لعل أهمها ما يلي :

١ - الاهتمام بالناحية العقلية كأساس لبناء المنهج ، ذلك على حساب أمور لا تقل أهمية عن الناحية العقلية ، مثل : النواحي الجسمية ، والوجدانية ، والاجتماعية

التي تسهم في تربية الإنسان ، وفي تكوين شخصيته .

٢ - ضعف الاهتمام بالجانب العملي ، وإهمال النشاطات والفعاليات اللامنهجية ، مما أدى إلى انعزال المدرسة عن المجتمع .

وهناك ، وصف آخر للمنهج على أساس مفهومه الضيق ، وهو : " المنهج هو مجموعة من الأنشطة التربوية المخططة والمحددة لطلاب معينين في مكان معين ، وفي وقت معين " .

ويتضمن الوصف السابق إطاراً لمجموعة من المهام والوظائف التي ينبغي أن يتعلمها الفرد ، بحيث يكون لبعض هذه الوظائف والمهام بداية ونهاية ، بينما البعض الآخر منها يكون هدفه الوحيد هو استمرار التعلم في تعلمه ، مع الأخذ في الاعتبار أن كلا من النوعين السابقين للمهام والوظائف التي يجب أن يتعلمها الفرد ، قد لا يلتقيان في معظم الأحيان .

ومن وجهة النظر التاريخية ، تقدم المدارس المواد الأكاديمية ليقوم التلاميذ بدراساتها كتعيين ملزمين به وفروض عليهم . وبذا ، يستمر التلاميذ ذوي القدرات العالية ، أي التلاميذ " الأكثر تفوقاً " ، في إكمال دراستهم ، بهدف الحصول على درجات علمية أعلى .

والآن ، تغير أسلوب ونظام المدرسة عما كان عليه الحال في سالف الزمان ، حيث تحولت المدرسة أخيراً من مجرد نظام يقدم خدمات تعليمية ، دون وضع ضوابط تحدد لمن تقدم هذه الخدمات ، إلى نظام يقوم على نوع من الانتقاء التعليمي للأشخاص ذوي القدرات المميزة الذين يتم اختيارهم من بين الكثيرين الذين لديهم قدرات أقل لا تؤهلهم لمواصلة في المستويات التعليمية المختلفة .

وقد ترتب على ما تقدم ، ظهور فكرة الامتحانات على مستوى جميع الصفوف والمراحل الدراسية ، مع مراعاة أن نتائج الامتحانات هي التي تحدد ما إذا كان التلميذ يواصل أو لا يواصل دراسته في الصفوف الأعلى ، ويعود ذلك إلى أن مفهوم المنهج كمرادف للمواد الدراسية التي يجب أن يدرسها التلاميذ ، هو المظهر الذي تميّزت به المدرسة عبر التاريخ .

وبعد أن ظهر قصور المنهج التقليدي في الوفاء ، بحاجات ومتطلبات المتعلمين من ناحية ، وبحاجات ومتطلبات المجتمع كما ينبغي من ناحية ثانية . وبعد أن بينت التطبيقات العملية والواقعية عجز المنهج التقليدي عن مجاراة التقدم والتطور في الحياة الاجتماعية من جهة ، وبعد إنشاء وظهور الدراسات النفسية التي قدمت عدداً من الحقائق حول العقل الإنساني من جهة أخرى ، اتسعت النظرة إلى المنهج ، وحددت له صفات جديدة ، وصار ينظر إليه بأنه أكثر من كونه قائمة من الموضوعات التي تقدمها المدرسة ليدرّسها التلاميذ وفق ترتيب معين وتسلسل زمني معين .

وبالتالي ، أصبح ينظر للمنهج على أنه أكثر من تلك المخطوط التفصيلية لكل الموضوعات المتجمعة معاً ، والتي يطلب من التلميذ معرفة حقائقها وتحصيل ما تشتمل عليه من مفاهيم ومفردات وتصميمات ، دون اعتبار يذكر للمتعلم واستعداداته الفكرية والمؤثرات التي يخضع لها ، إذ هو يتعدى ذلك بكثير ليشمل كل الخبرات المنظمة التي يأخذها المتعلم ، أو التي يمر به بسبب

المدرسة ، بشرط أن تشمل هذه الخبرات الفعاليات الصفية ، والأعمال أو النشاطات اللاصفية أيضاً.

وعليه ، يمكن أن يقدم المنهج أو يعرف على أنه كل الخبرات المتتابعة التي يكتسبها التلميذ تحت إشراف المدرسة ، مما يساعده على حسن التفكير والأداء (٤).

إذا عدنا مرة أخرى إلى مفهوم المنهج المدرسي ، وحاولنا تعريفه على أساس أنه المادة أو المواد الدراسية التي يحاول المدرسة تعليمها للتلميذ داخل حجرة الدراسة، فإننا بذلك نهمل أشياء كثيرة وأصغر غاية في الأهمية. إن الصياغة السابقة لا تقدم لنا تعريفاً حقيقياً ، وذلك لأن المنهج ليس بمجموعة المواد العادية التي لها صفات واضحة ، وكافية ، وضرورية بحيث يستطيع المتعلم أن يكتسبها في التو والحال بمجرد الاطلاع عليها ، أو يتمكن من الوقوف على جميع دقائقها وتفصيلاتها بمجرد النظر إليها.

ما تقدم ، يظهر بوضوح أن هناك قصوراً بدرجة ما تعثرى وتشوب التعريف السابق للمنهج . وذلك ما أدركه المتخصصون المهتمون بالتربية الشاملة منذ عام ١٩٢٠ ، إذ تشمل أهم أفكارهم التربوية في الآتي (٥) :

(أ) إن تمثيل المنهج للبيئة التعليمية للتلميذ لا يتحدد فقط بقطعة الورق المكتوب عليها خطة الدرس التي سبق إعداده ، وذلك على الرغم من أهمية وقاعدية إعداد الدروس ، وإنما يتحدد أيضاً بجميع الخبرات التي يكتسبها التلميذ في المدرسة . لذا يجب أن يؤدي المنهج إلى تغيير في حياة التلميذ من جهة ، وإلى تكوين خبراته من جهة ثانية.

(ب) توجد فروق تميز بين التلاميذ بعضهم البعض ، وذلك في الجوانب العقلية والاهتمامات والميول والاتجاهات إلخ . لذا لن يتطابق المنهج مع جميع التلاميذ بمستوياتهم التحصيلية والذهنية المختلفة . وبالتالي ، فإن مفهوم أي شخص عن المنهج يجب أن يأتي بعد مرور التلميذ خلال هذا المنهج ودراسته. وفي هذه الحالة ، يمكن اشتقاق المنهج على أساس أنه محصلة الأشياء المكتشفة ، وذلك من خلال النظر في الجوانب أو الخلفيات المعرفية للفرد.

(ج) إن ما يتعلمه الطفل في المدرسة قد يختلف بدرجة ما عما يتم عرضه بالفعل داخل حجرة الدراسة ، وعما كان ينوي المدرس أو يريد أن يعلمه له .

(د) إن الخبرات المكتسبة في فناء المدرسة أو ملاعب التربية الرياضية الموجودة بالمدرسة، لها عدة اعتبارات مهمة في الحياة التعليمية ، لذا لا تنفصل الخبرات المكتسبة في الفناء والملاعب عن الخبرات المكتسبة داخل حجرة الدراسة، ولا تقل أهمية عنها . لذا ، يجب أن يصح رجال التربية في اعتبارهم كل القطاعات المختلفة المثلة للحياة المدرسية عند تقديم الخبرات للتلاميذ.

وعلى الرغم من أن رجال التربية الحديثة الآن يتفقون مع أصحاب فكرة التربية الشاملة من حيث ضرورة وأهمية تنوع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها التلميذ تحت إشراف المدرسة.

فإنهم يميزون من الناحية الشكلية بين المنهج القائم على الخبرة (وفى هذه الحالة يكون لكل طفل منهج يختلف عن المناهج الأخرى التى يدرسها الأطفال الآخرون ، وذلك لأن الخبرات تختلف من طفل لآخر ، ولا تتطابق) ، وبين المناهج التى تعبر عن المواد الدراسية ، والتى لها أدوات ومواد مطبوعة ، كما أن لها خطة تبين المحتوى ، والموضوعات والأهداف التى يسعى المعلم إلى تحقيقها ، سواء أكان ذلك على مستوى التلميذ الواحد ، أم على مستوى التلاميذ جميعا .

إن الأخذ بأحد المفهومين السابقين الخاصين بالمنهج ، يجب أن يقوم على أساس سلسلة من العمليات التعليمية المهمة ، وذلك تبعا لأسلوب تفكير من يتحمل مسئولية التخطيط التربوي من ناحية ، ومن يتحمل مسئولية بناء المناهج التربوية من ناحية أخرى . وبالطبع ، لن تقوم المدرسة بتأديبه وطاقاتها دون استخدام برامج بعينها ، سواء أكانت هذه البرامج تتطور حول سلسلة من الخبرات التعليمية المخططة والمعدة ليدرسها التلميذ ، أم كانت مركزة حول المدى الكلى الذى يشمل كل الخبرات التى يمر بها التلميذ خلال فترة وجوده بالمدرسة .

ونحاول فيما يلى اختيار بعض المفاهيم الأكثر تحديدا ، والخاصة بتعريف المنهج :

المنهج هو سلسلة من المواقف التعليمية التعليمية المخططة :

يعنى التعريف السابق أنه سوف يوجد أكثر من موقف تعليمى مخطط ، ولكن هذا لا يحدث حقيقة فى الواقع الفعلى الملموس بسبب الاعتبارات التالية :

١ - على الرغم من أنه يمكن نظريا تخطيط المنهج فى ضوء موقف تعليمى تعليمى واحد ، إلا أن احتمال حدوث ذلك عمليا قليل جدا ، ولا نقالى إذا قلنا إنه شبه معدوم .

٢ - إن عملية تخطيط المنهج ليست بالبساطة التى يعتقدونها البعض ، وبخاصة غير التربويين . حقيقة ، يستطيع أى شخص أن يقوم بعمل شئ ما له بعض الأهداف ، وبعض الأغراض ، إلا أن هذا الشئ يظل يتسم بسممة العمومية ، ولن يرقى أبدا لمستوى تخطيط المنهج ، وذلك مهما كانت قدرات وإمكانات الشخص الذى يقوم بهذا العمل .

٣ - إن التأكيد على الصفات ، والحقائق ، والتضمينات التربوية لهى أمور مهمة جدا يجب مراعاتها عند تخطيط المنهج ، وإن كانت ليست ذات أهمية بالنسبة لتعريف المنهج .

٤ - التتابع ، حيث تحدث الأنشطة والمواقف التربوية فى تسلسل منطقي أكثر مما تتوقع ، وهى بذلك تؤثر على التلاميذ بدرجة كبيرة ، مع مراعاة أن التتابع قد يسمح بدرجة كبيرة من التفاوت فى عملية التخطيط . (٦)

للاعتبارات السابقة ، انبثق المفهوم التقدمي للمنهج كما يسمى كرد فعل للمفهوم التقليدى الذى يقتصر على المقررات الدراسية المحدودة ، والذي يهتم بالناحية العقلية من العملية التربوية دون سواها . وعلى أثر الأخذ بالمفهوم التقدمي ، اتسعت دائرة الخبرات والتعاليمات التى تقدم للتلميذ ، وامتدت إلى خارج حجرات الدراسة لتشمل قناء المدرسة والملاعب والنادى

والجمعية، ولتشمل أيضا جميع المناشط التي يمارسها التلميذ خارج المدرسة. وبذا، صار المنهج يتضمن كل ما من شأنه أن يؤثر في التلميذ عن طريق توجيهه داخل جدران المدرسة ليكتسب خبرات جديدة تساعد على فهم الحياة من حوله.

ومعنى آخر، لا يقتصر تأثير المنهج على التلميذ داخل المدرسة فقط، وإنما يمتد ليشمل فعاليات التلميذ خارج المدرسة. أيضا، يهتم المنهج التقدمي بالناحية السلوكية للتلميذ بجانب اهتماماته بالنواحي المعرفية والجسمية والوجدانية عند التلميذ، إذ بواسطة الموضوعات والخبرات والأنشطة التي يتضمنها المنهج قد يكتسب التلميذ سلوكا جديدا، أو قد يعدل أو يزيل سلوكا غير مرغوب فيه، أو قد يثبت عند التلميذ سلوكا طيبا يتميز به (٧).

في ضوء ما تقدم، ينبغي على الذين يخططون للخبرات التربوية أن ينظروا بعين الاعتبار المؤثرات التي تقع على المتعلم من جميع الجوانب، سواء أكانت هذه المؤثرات صادرة عن المجتمع أم البيت أم المدرسة ذاتها. ويجب أن يضع المهتمون بدراسة المناهج في حساباتهم أن العوامل التي تؤثر في المنهج كثيرة جدا ولا حصر لها. فعلى سبيل المثال، نذكر من هذه العوامل: المواد الدراسية، والمواد اللا منهجية، والمعلمون، والتلاميذ، والقواعد والقراءات المدرسية الخاصة بقبول التلاميذ، والقواعد والقراءات المدرسية الخاصة بضبط النظام المدرسي، وكتابة التقارير لأولياء أمور التلاميذ، والدرجات الممنوحة للتلاميذ، ونظم الامتحانات، والأجهزة والوسائل التعليمية، والأبنية والمساحات الفارغة بالمدرسة، والمجتمع المحلي، والرأي العام، ونظام الدولة.

وجدير بالذكر، أن أي تغيير - مهما كان حجمه - يحدث في أي عامل من العوامل السابقة يكون له صدى وتأثيره المباشر والصريح على المنهج، وقد يكون هذا التأثير من القوة بحيث يعمل على تعديل بعض جوانب المنهج، أو تغييره جذريا في بعض الأحيان.

وتؤكد النظرة الواسعة الشاملة سالفه الذكر على أهمية ربط المنهج بكل ما يمت بصلة للعملية التربوية، وذلك مما هو معرّوب عن المجتمع وقيمه، وعن الفرد والجوانب المتعددة لثامته، في نسج متشابك، وفي بنية متينة الأساس.

وعليه، يجب أن يتضمن المنهج جميع الخبرات المدرسية التي بواسطتها يحقق المتعلمون الغايات التي يرغب فيها معلمهم، كما أنهم يكتسبون بعض الاتجاهات، وذلك عن طريق خبرة أو أكثر من للمنهج، وبذا تكون الخبرة المدرسية ذات دلالة ولها معنى بالنسبة للمنهج.

ولكن : هل يتم التعلم نتيجة للخبرات التي تحصل في المدرسة فقط ؟

في الحقيقة، يتعلم التلاميذ في المدرسة بعض المواد العامة، مثل : المهارات، والمفاهيم، والتعميمات، كما أنهم يكتسبون بعض الاتجاهات، وذلك عن طريق خبرة أو أكثر من الخبرات المدرسية التي يتم تحديدها لهم سلفا، وهذه الأمور التي يتعلمونها أو يكتسبونها تنجم عن أشياء : ترى، وتسمع، وتتحقق، وتعمل في مواقف متنوعة.

وفي المقابل، يتعلم التلاميذ أيضا أشياء كثيرة خارج المدرسة، مع الأخذ في الاعتبار أن

مفهوم المنهج التربوي

المجبرات التي يكتسبها التلاميذ داخل حدران المدرسة غالباً ما تؤثر في الأشياء التي يتعلمونها خارج المدرسة.

فمثلاً : الرلع في القراءة الذي تنميه المدرسة قد يؤثر بدرجة كبيرة في اختيار السجلات والكتب التي يقرأها التلاميذ خارج المدرسة . وعلى الجانب الآخر ، فإن كراهية القراءة التي قد تولدها الكتب المدرسية ذات المستوى الصعب أو الأسلوب المعقد ، قد تخلق لدى بعض التلاميذ اتجاهات سلبية نحو قراءة الكتب غير المدرسية . لذا ، فإن التعليم خارج المدرسة يتأثر بصورة سافرة بما يتم تعليمه داخل المدرسة .

بسبب ما تقدم ، بات التنسيق والتعاون بين المدرسة ، وبين المؤسسات التربوية الأخرى ذات التأثير الإيجابي في تربية وتوجيه الناشء ضرورة واجبة ولازمة .

ويتجسّر آخر ، يجب أن تسير برامج هذه المؤسسات (أجهزة الإعلام - البيت - دور العبادة - الجمعيات والنوادي -) ووسائل تأثيرها في خط متواز مع أهداف التربية المثلى حتى لا ينشأ الطفل وقد تولدت في نفسه عقد كثيرة . وتكونت عنده الازدواجية ، ويصبح نهياً مقسماً بين مختلف الاتجاهات . ويصير ولاؤه مضطرباً مزعزعاً ، وبالتالي تكون مهمة تربيته تربية صالحة مهمة شاقة .

في ضوء الاعتبارات السابقة ، يكون المنهج بمثابة البرنامج الذي يصمم كي يتمكن التلاميذ من السيطرة بفاعلية على الأنشطة والخبرات التي تحقق لهم مردودات تربوية وغير تربوية إيجابية ، مع مراعاة أن بعض هذه الأنشطة والخبرات يتم تحديدها في صورة مجموعة من العمليات الإجرائية ، بينما بعضها الآخر غير محدد ويتم بالعمومية . وعليه ، ينبغي أن يشمل المنهج التربوي ، ما يلي :

(أ) المقررات الدراسية بما تشمله من موضوعات علمية تعد الجانب المهم من مكونات المنهج ، ولكنها ليست مرادفة له . وهذه المقررات تمثل خبرات الماضي ، والهدف منها نقل الثقافة من جيل إلى آخر .

(ب) النشاطات التي يمارسها التلميذ تحت إشراف المدرس ، أو التي يقوم بها المدرس والتلميذ متعاونين سوية ، سواء أكان ذلك في حجرة الدراسة ، أم المختبر ، أم المكتبة ، أم في مواقع ومراكز النشاط التعليمي والتربوي التي يقومون بزيارتها . وهذه النشاطات بمثابة خبرات من الحاضر ، والهدف منها استكشاف قدرات التلميذ لتنميتها في الاتجاه المنشود .

(ج) القيم وأهداف الحياة التي تتضمنها محتويات المواد الدراسية بمقرراتها وموضوعاتها ونشاطاتها التي تختار أساساً لتساعد التلميذ على أن يحقق ذاته ويعبر عن نفسه . لذا ، تعد هذه القيم والأهداف برامج لتوجيه التلميذ ، إذ إنها بمثابة خبرات الماضي والحاضر والمستقبل مجتمعة معاً .^(٨)

أيضاً ، يمكن النظر إلى المنهج بمفهومه الحديث على أنه بمثابة المخطط الهندسي

للمعملية التعليمية . المصمم حول مبدأ منظم ومنسّق . مثل : التعاون بين الجماعة . وحل المشكلات بالأسلوب العلمي .

ويتميز هذا التصميم الهندسي بالآتي :

١ - ينظم سياقا متشابها من المواقف التعليمية يبنى كل واحد منها على ما قبله ، ويهيئ لما بعده .

٢ - يضع تقديرا لسرعة سير وتقديم التعليم ، وما يتطلبه ذلك من توفير للوقت اللازم بصورة تتناسب مع الفروق الفردية بين التلاميذ .

٣ - يستخدم ما ثبت صلاحيته من مبادئ التعلم ، وأساليب : التعليم والتقييم . (٩)

وبعامة ، نلاحظ مما سبق عرضه أن المنهج بمفهومه الحديث يؤكد على أهمية ضرورة عامل التخطيط ، الذي ينظم الخبرات ويوجهها نحو غاياتها وأهدافها المرجوة ، وذلك ما ينبغي أن تقوم المدرسة بتحقيقه في ضوء حاجات المتعلم وإمكاناته وقدراته ومطالب نموه ، كما يؤكد المنهج الحديث على أهمية متابعة عمليات التعلم ورعايتها ، بهدف الوصول إلى المستوى المنشود . لذا يركز المنهج الحديث على العمليات التربوية المهمة ، مثل : التقويم ، والتطوير ، والتحديث ، والتوجيه ، كلما كان الأمر يستدعي ذلك .

الاستخدامات المتعددة للمنهج :

لقد استخدمت لفظة المنهج استخدامات عديدة ومتباينة ، مما أدى إلى حدوث نوع من اللبس عند التربويين . فعلى مر العصور ، تعرفنا أنماطا عديدة من المناهج ، نذكر منها على سبيل المثال الآتي : (١٠)

* المنهج المصاحب (الملازم) Concomitant Curriculum

وهو يقوم على مجموعة من التعاليم القادمة من خارج المدرسة ، والمشتقة من المنزل ودور العبادة والحكومة والمجتمع ، وما شابه ذلك .

* المنهج الشبح Phantom Curriculum

وهو يمثل التعلم الذي يحدث عن طريق التلفاز ، ووسائل الإعلام الجماهيرية الأخرى .

* المنهج الخفي Hidden Curriculum

وهو يشير إلى تعلم الطفل من الطبيعة ، ومن التصميم التنظيمي للمدرسة العامة ، وكذلك من سلوكيات والمجاهات المدرسين وأعضاء الإدارة المدرسية .

* المنهج الضمني Tacit Curriculum

وهو يشير إلى مجموعة السياسات المدرسية غير المكتوبة ، ومجموعة الممارسات التي تؤثر على تعلم الأطفال .

* المنهج الكامن Latent Curriculum

وهو يقوم على مجموعة الخبرات والخلفيات الخاصة بمجموعة المتعلمين .

* شبه المنهج (المنهج الشبيه) Paracurriculum

ويشير إلى مصادر التعلم المتاحة خارج أسوار المدرسة ، مثل : المتاحف ، والمؤسسات الفنية ، وما شابه ذلك .

* المنهج المجتمعي Societal Curriculum

ويقول عنه (كارلوس كورتيس) ، أنه " المنهج غير الرسمي والمستمر والكثيف ، والذي يمثل الأسرة ، وجماعات الأقربان ، والجيران ، ودور العبادة ، والمنظمات ، ووسائل الإعلام الجماهيرية ، والعوامل الأخرى المؤثرة في عملية التطبيع الاجتماعي ، والتي تسهم في تربيتنا من خلال الحياة التي نعيشها " .

ولا تحتوي التعريفات السابقة على كيفية تطوير التصميم التربوي ، إذ أنها توضع فقط ما إذ كان التعلم يحدث داخل المدرسة أو خارجها . سواء أكانت هناك خطة محددة ومكتوبة لذلك ، أم لا .

وباختصار .. فإن جميع التعريفات السابقة تعنى أن المنهج هو ما يتم تعلمه ، سواء كان مخططا لذلك من قبل ، أم لا .

تعريف المنهج كسلسلة متواصلة من الخبرات :

هناك عديد من التعريفات التي وصفت المنهج ، فبمسا إلى نعرض بعض هذه التعريفات: (١١)

* وليام باجلي ١٩٠٧

المنهج هو المخزن للخبرة المنظمة ، المحفوظة حتى يكون هناك حاجة إليها ، عند حدوث مشكلة جديدة . لم يتم التعامل معها من قبل .

* جون ديوي ١٩١٦

تم عملية التربية من خلال الاتصال ... كلما تعمق تركيب المجتمع ومصادره ، ازدادت الحاجة إلى وجود تدريس وإلى تعلم قصدي ورسى .

* فردريك بونسمر ١٩٢٠

المنهج هو الخبرات التي يتوقع أن يمر بها المتعلمون في المدرسة ، وهو يشمل التسلسل العام لهذه الخبرات .

* فرانكلين بوبيت ١٩٢٤

المنهج هو ما ينبغي أن يمارسه الأطفال والشباب لتطوير خبراتهم بما يمكنهم من القيام بشئون الكبار ، وبما يساعدهم أن يصبحوا بالفعل كبارا .

* هولييز كازول . دوك كامبيل ١٩٣٥

المنهج هو كل الخبرات التي يتلقاها الصغار تحت توجيه المدرسين .

* روبرت هنتشمينز ١٩٣٦

المنهج يجب أن يشتمل على النحو والقراءة والبلاغة والمنطق والرياضيات وفي المرحلة الثانوية ، يجب أن يقدم المنهج الكتب المميزة للعالم العربي .

✓ بيكينز هاريس ١٩٣٧

تطوير المنهج الحقيقي هو عملية فردية . وتتم هذه العملية بصورة بدائية ، طالما هناك مدرسين وأطفال مختلفون ، ويكون الناتج هو منهج لكل طفل .

* هنري موريسون ١٩٤٠

المنهج هو محتوى التعليم (دون الإشارة إلى طرق أو وسائل التعليم).

* دوريس لى . موري لى ١٩٤٠

المنهج هو خبرات الطفل التي تستثمرها المدرسة ، أو تحاول أن تؤثر فيها .

✓ توماس هوبكنز ١٩٤١

المنهج هو تصميم قام به كل هؤلاء المهتمين بأنشطة الحياة للأطفال أثناء وجودهم في المدرسة . وينبغي أن يكون المنهج مرنا تماما مثل الحياة . ولا يمكن أن يتم صناعة المنهج سلفا ثم تقديمه للمدرسة للاستفادة منه . ويمثل المنهج التعلم الذي يختاره الطفل ويقلبه وينصهر معه في صورة خبرات متلاحقة .

* جايلز . ماكوتشن . زيتشيل ١٩٤٢

المنهج هو مجموع الخبرات التي تتعامل معها المدرسة عند تربية الصغار .

* هارولد راج ١٩٤٧

المنهج هو تيار من الأنشطة الموجهة ، والتي تشكل حياة الصغار والكبار .

* رالف تايلور ١٩٤٩ :

التعلم يحدث خلال الخبرات التي يمر بها المتعلم ... خبرات التعلم ليست نفسها المحتوى الذي يتناوله المقرر ... ويتكون المنهج من كل ما يتعلمه الطلاب ، والذي تخطط له وتوجهه المدرسة حتى تحقق أهدافها التربوية .

* إدوارد كراج ١٩٥٠ :

المنهج هو كل خبرات التعلم الواقعة تحت سيطرة المدرسة .

* أوثانيا سميث . ستانلى . هارلان شوز ١٩٥٠

المنهج هو سلسلة من الخبرات الضرورية التي يتم تقديمها في المدرسة بهدف تنظيم الأطفال والشباب في مجموعات لها طرق تفكير وأساليب أداء.

* رونالد فلونس . نيلسون بوزينج ١٩٥١

المنهج هو تلك الخبرات التعليمية التي يحتاجها كل المتعلمين ، لأنها مشتقة من :

- كل ما هو عام بين الناس ، وضروري للفرد ومشيع لحاجته .
- حاجة الناس الديمقراطية والأهلية كأفراد في مجتمع ديمقراطي .

✓ آرثر بستور ١٩٥٣ :

المنهج ليس فقط الفهم السياسي والاقتصادي ، بل أيضا الفهم الروحي السليم لأي مجتمع ديمقراطي ، حيث يتطلب هذا الفهم من كل رجل وامرأة إتقان مجموعة من المهارات المعقدة ، التي تقود بنورها إلى الفهم الصحيح للعلوم والتاريخ والاقتصاد والفلسفة والمواد الأخرى ، وبذا أصبحت المواد الأساسية مأرب التريبين ، كما أصبحت مجالات المواد التعليمية التي ينبغي دراستها .

✓ هارولد ألبرت ١٩٥٣ :

كل الأنشطة التي تقدمها المدرسة للمتعلمين تشكل المنهج .

✓ جورج بوتشامب ١٩٥٦ :

المنهج هو مجموعة الخبرات التربوية التي تضعها (أو يحددها) مجموعة اجتماعية لأطفالهم كي يتلقونها (يتعلمونها) في المدرسة .

✓ هيلدا تابا ١٩٦٢ :

المنهج هو خطة للتعليم ، ومع هذا فإن ما هو معروف من عمليات التعلم وتطوير الأفراد يسهم في تشكيل المنهج .

✓ جون جود لاد ١٩٦٣ :

المنهج يتكون من كل ما وضع بصورة قصدية لكي يتعلمه طالب أو مجموعة من الطلاب .

✓ هاري براودي ، اوثنيل سميث ، جوبير نيت ١٩٦٤ :

طرق التدريس ليست جزءا من المنهج الذي يتكون بصورة أساسية من أنواع محددة من المحتوى في شكل قوائم ليتم تدريسها .

✓ جالين سايلور ، وليام الكسندر ١٩٦٦ . ١٩٧٤ :

المنهج هو كل فرص التعلم التي تقدمها المدرسة ، وهو الخطة التي تقدم مجموعة من فرص التعلم لتحقيق الأهداف التربوية العامة والأهداف الخاصة المتعلقة بها لمجموعة محددة من السكان وذلك عن طريق مركز مدرسي واحد .

✓ تقرير بلومن ١٩٦٧ :

المنهج بمعناه الضيق يتكون من المواد التي تم تدريسها في الفترة ١٨٩٨ - ١٩٤٤ .

✓ موريتز جوتنسبون ، جي آر ١٩٦٧ :

المنهج هو سلسلة مركبة من مخرجات التعلم المقصودة .

✱ بوفام ، إيفايكر ١٩٧٠

المنهج هو كل مخرجات التعلم المخطط لها ، والتي تقع تحت مسئولية المدرسة .

✱ دانييل تانر ، لوريل تانر ١٩٧٥

المنهج هو خبرات التعلم المخطط لها ، والمقصودة ، والمرجوة ، والمروعة وفقاً لتنظيم مرتب للمعرفة والخبرات ، لتقدمه المدرسة بفرض أن يستمر التعلم في تعلمه وأن تزداد كفاءته الشخصية والاجتماعية .

✱ دونالد أورلوسكى ، أوثانيل سميث ١٩٧٨

المنهج هو جوهر البرنامج الدراسى ، وهو المحتوى الذى يتوقع التلاميذ أن يدرسونه .

✱ بيتر أوليفا ١٩٨٢

المنهج هو الخطة أو البرنامج الذى يمر به التعلم من خلال توجيهات المدرسة .

الديمقراطية وتعريف المنهج :

إذا حاولنا كصناع للمنهج البحث عن تعريف معجمى للمنهج ، بحيث يكون هذا التعريف مرتبطاً بالفلسفة السباسبية التى ينتهجها مجتمعنا الديمقراطى ، مع مراعاة أن التربية فى المجتمع الديمقراطى تختلف تماماً عن نظيرتها فى المجتمعات الأخرى ، لوجدنا أن المنهج القائم على مبادئ الديمقراطية يتباين عن نظيره فى المجتمعات الأخرى .

وحديث بالذكر أن الديمقراطية تحترم حقوق الأفراد وحرية التعبير الشخصى ، وأنها فى الوقت نفسه تتطلب أن يكون المواطن منتجاً ، وأن يحترم الآخرين الذين يشاركونه العيش والحياة فى المجتمع ، لذا ينبغى أن يكون تعريف المنهج متناغماً مع مفاهيم الديمقراطية السابقة .

ولكى يمكن تحقيق ما تقدم ، ينبغى عدم إغفال الخبرات الناتجة لكل متعلم ، بشرط أن تتوفر نقطة محددة فى المنهج تتلاقى وتتفاعل عندها خبرات المتعلمين الناتجة مع حاجات المجتمع .

إذاً ، يجب على المنهج ألا يغفل النقطة التى عندها تتفاعل خبرات المتعلمين الناتجة مع حاجات المتعلمين ، وعلى مصمم المنهج أن يعمل على ترسيخ هذه النقطة وتأكيداها ، حتى يتوافق مع ما تزكده الديمقراطية التى لا تفعل حقوق كل من الفرد والمجتمع .

تعريف انتقائى للمنهج :

تعنى الانتقائية استخدام ودمج معظم الأفكار الجيدة والواعدة فى نسق واحد . وفى مجال المنهج ، تعنى الانتقائية توظيف المفاهيم والتعريفات المتعلقة بالمنهج فى نسق واحد .

وبجسر الإشارة إلى أن التعريف الانتقائى للمنهج يعنى التعريف المرتبط بمبادئ الديمقراطية التى توازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع ككل ، أى أننا نشير إلى الانتقائية الديمقراطية التربوية .

من المنطلق السابق ، يمكن القول أنه يجب أن يكون المنهج مكتسباً على أن يشتمل على

خطة أو دليل يتعلق بالمحتوى الذى تم اتقاؤه ليتم تدريسه بالمدرسة .

ويمكن صياغة التعريف الانتقائى للمنهج على النحو التالى :

"المنهج هو ناتج التفاعل بين الخطط الهادفة الموضوعية ليتم تدريسها فى المدارس من جهة، وبين الخلفية الثقافية للطلاب وشخصيته وإمكاناته من جهة أخرى ، على أن يكون ذلك التفاعل فى بيئة حيوية وفعالة يقوم بتخليقها وتهبتها المعلم ، وذلك يفرض أن يستفيد الطلاب أكثر وأن يتم تطبيق الخطة بصورة أفضل".

(الونجستريت ، شين : ١٩٩٣)

ولا يعنى التعريف السابق الإصرار على الحصول على مخرجات بعينها ، ولا يعنى انتظار ما سبفر عنه التدريس حتى يتم تحديده على أنه المنهج ، وإنما يشتمل التعريف على الأمرين السابقين معا .

وبناءً على التعريف السابق ، تكون طرق التدريس تلك الجهود التى يقوم بها المعلم لكى تتحقق الخطة الموضوعية بما يتناسب مع المواقف التربوية الموحدة بالفعل فى الفصل الدراسى .

وبناءً على ما سبق من تعريف انتقائى للمنهج ، يمكن وصف المنهج كما يلى : (١٢)

١ - يحتوى المنهج على وثيقة مكتوبة ، وهى تقترح المحتوى التربوى والخبرات التى ينبغي أن يمر به التلاميذ الذين ترعاهم المدرسة . وقد تتضمن هذه الوثيقة أيضا الأهداف الخاصة للمنهج ، وقد تقترح المواد التعليمية ، وقد توصى بطريقة التدريس .

٢ - يجب أن يمثل المنهج المجتمع الذى يدرس فيه ، لذا ينبغي استشارة القطاعات المتعددة الموجودة بذلك المجتمع (مثل : الهيئات والوكالات المختلفة ، المدرسين والتلاميذ ، ، وما شابه ذلك) بشأن أهمية المنهج وصلاحيته للتطبيق العلمى .

٣ - يجب ألا يسمح المنهج فقط ، بل ينبغي أن يشجع أيضا على وجود فروق فردية بين الأطفال . فالأطفال الموجودون فى مجتمع واحد ، ويعيشون فيه لن يكونوا أبداً صورة واحدة مكررة أو معادة من بعضهم البعض .

وبناءً على ذلك ينبغي أن يوازن المنهج بين متطلبات المجتمع كوحدة واحدة ، وبين التطور التميز والمستقل لكل طفل على حدة .

٤ - ينبغي أن تفرق بين الوثيقة المكتوبة والتى هى خطة المنهج وتعتبر دليلاً للمعلم ، وبين المنهج على أساس ما يتعلمه الصفار .

وبعامة ، عندما يحدث التفاعل بين الخطة وبين خلفيات التلاميذ وغير ذلك من الأمور والمواقف التى تحدث داخل الفصل الدراسى ، فذلك يمثل المفهوم الديناميكى للمنهج .

٥ - يعتمد نجاح المنهج بصورة كبيرة على القرارات التدريسية التى يتخذها المدرس . فعلى الرغم من أن المنهج والتدريس يعتبران كيانين مختلفين ، فهناك علاقة دمج وثيقة بينهما ، فكلاهما يؤثر ويتأثر بالآخر .

٦ - على الرغم من أهمية وضرورة وجود تقويم للتغيرات الأكاديمية والشخصية والاجتماعية المأمول حدوثها، فإن الاختبارات المقتنة لا تكون مناسبة في أغلب الأحوال، لأنها تفشل رأى كل من صانع المنهج والمدرس عند عملية التقويم.

ومن أجل تطوير المنهج وتطوير التدريس لابد من وجود تغذية مرتدة (راجعة) ذات علاقة وثيقة بالمنهج نفسه، وليس للمخص أدا، الطالب الذي يمكن حسابه (مثل درجة الطالب في اختبار معياري) والذي يقوم أساسا على مفهوم ثابت واستاتيكي للمحتوى.

ترتيب عناصر المنهج التربوي

عند الحديث في هذا الموضوع ، يجدر الإشارة أولاً إلى أن عناصر أي مركب مثل البنية الأساسية له . فأي مركب - أياً كان نوعه أو طبيعته أو شكله - ما هو إلا الناتج الطبيعي للعناصر التي تتفاعل معاً ، ليظهر هذا المركب في صورته النهائية . لذا ، فإن أي خلل في نوعية العناصر ومقاديرها ، وفي طبيعة ظروف التفاعل بين هذه العناصر ينتج عنه خلل مناظر في التركيب ، أو يترتب عليه تخليق مركب جديد تماماً لم يكن في الحسبان أو الاعتبار ، أو لا يتم التفاعل أبداً وتظل العناصر كما هي وعلى حالها دون تغيير أو تعديل .

أيضاً ، ينبغي التنويه إلى أن البناء الهندسي لأي موقع من المواقع ، يتوقف من حيث الشكل والمضمون ، على كفاءة من يقوم بتصميم الرسم الهندسي لهذا الموقع ، وعلى المواد الخام من حيث : عامل الكلفة والأمان ، ومن حيث : الكم والنوع ، الخ .

وقد يعتقد البعض أن ما سبق يصلح للتعامل الكيميائي في المختبرات والمعامل ، كما يصلح في تشييد المنشآت التي تعتمد على المواد الخام ، ولكنه لن يجدي شيئاً في الواقع : التعليمية أو التدريسية .

إن الاعتقاد السابق بجانبه الصواب بدرجة كبيرة ، إذ إن تفاعلات الموقف التعليمي أو التدريسي ، تزيد كثيراً في فعاليتها عن تفاعلات المواد الكيميائية أو المواد الخام ، لأنها تتم بين مجموعة من البشر (المعلم والمتعلم) ، وبين هؤلاء وبين أمور تبدو للوهلة الأولى أنها مادية بحتة . ولكنها في حقيقة أمرها إنسانية بالدرجة الأولى ، وذلك مثل : الكتاب المدرسي ، الوسيلة التعليمية ، الاختبارات ، الخ .

فعلى سبيل المثال ، إننا نستطيع أن نتحكم في التفاعلات التي تتم في المختبرات والمعامل ، بأن نحدد نوعية المركب المطلوب تخليقه ، وفي زمن إنجاز هذه التفاعلات ، وفي الظروف الطبيعية التي تتحكم في هذه التفاعلات ، ... الخ .

وقد نجح في تحقيق المطلوب ، وقد نفشل تماماً . فإذا نجحنا ، فذلك يضاف إلى محزراتنا ، وإذا فشلنا ، فلن توجد أية مشكلة ، لأنه يمكن إعادة حساباتنا من جديد بالنسبة للعناصر التي تدخل في التفاعل ، أو قد يتم إعادة التجريب مرة أخرى في ظل الظروف القديمة مع مراعاة الحرص وتوخى الدقة في العمل .

ولكن ، عند تحديد عناصر المنهج ، ينبغي التأكد تماماً بأن هذه العناصر هي العناصر المهمة بالفعل في بناء المنهج لكي يحقق الأهداف المحددة له سلفاً ، وبخاصة أن المواقف التعليمية والتدريسية ينبغي أن لا تكون حقلاً للتجارب ، لأنها ترتبط أولاً وأخيراً بالإنسان ، ولأنه على أساس مخرجات المنهج يتوقف مستقبل الأمة .

وللتأكيد على ما ذهبت إليه فيما سبق ذكره ، نعطي المثال التالي :

إذا كان محتوى المنهج، وهو أحد عناصر المنهج، لا يتم تحديده واختياره وفق المعيار العلمى الدقيق الذى يراعى كل المتغيرات المرتبطة بالموقف التعليمى أو التدريسى، سواء أكان ذلك من جهة المعلم أم المتعلم أم الموجه أم إدارة المدرسة، أم ... الخ، فإن هذا المحتوى لن يكون مقبولاً أبداً من جميع أطراف العملية التربوية. وبالتالي، لن يتحقق التفاعل المنشود، وبذا يفشل التعلم فى تحقيق أهدافه المقصودة وغير المقصودة على السواء.

والآن : ما المقصود بعناصر المنهج ؟

من وجهة نظرنا فإن كل الأمور التى تؤخذ فى الاعتبار، والمهام التى يجب تحقيقها عند تخطيط المنهج، تمثل عناصر المنهج.

ولتوضيح ذلك، نقول إن التربية لها أهدافها التى تسمى لتحقيقها والتى تندرج فى نهاية الأمر تحت مظلة بناء الإنسان فى شتى نواحيه - العقلية والاجتماعية والعلمية والعملية والسياسية والاقتصادية ... الخ

أي أن الهدف النهائي للتربية، هو الإنسان، الذى يمثل المخرجات الأساسية للعملية التعليمية.

ولتحقيق هذا الغرض السامى النبيل، يجب تعليم الإنسان من خلال المناهج التى ينبغي تخطيطها وفق الأسر العلمية السليمة، وذلك يتطلب الإجابة عن الأسئلة المحددة التالية :

- ما الموضوعات التى ينبغي أن يتضمنها المنهج ؟

- ما أنسب الطرق لتقديم الموضوعات التى يتعلمها التلاميذ ؟

- كيف يمكن الاستفادة من التقنيات التربوية فى المواقف التدريسية ؟

- ما الأساليب التى يجب اتباعها فى تقييم التلاميذ ؟

إن الإجابة عن الأسئلة السابقة تكون سهلة للغاية، إذا حاولنا الإجابة عن كل سؤال منها بعزل عن بقية الأسئلة، وتكون صعبة تماماً، إذا حاولنا إيجاد الخطوط المتشابهة والعلاقات المتداخلة التى ترتبط بين إجابات الأسئلة السابقة سوياً.

وفى الحالة الأولى، حيث يتم الإجابة عن الأسئلة فى صورة خطوات متتالية لكل سؤال على حدة، لا نضمن أبداً تحقيق التفاعل الكامل بين عناصر المنهج، وقد يتعكس أثر ذلك سلباً على مخرجات العملية التعليمية.

وفى الحالة الثانية، حيث يتم الإجابة عن الأسئلة وفق علاقاتها المتداخلة والمتشابهة، فقد تظهر الحاجة إلى أمور أخرى يجب أخذها فى حساباتها، وذلك مثل : حدود العلاقة بين أطراف العملية التعليمية بعضهم البعض، وحدود العلاقة بين أطراف العملية التعليمية ورجال السلطة، والصراعات القائمة فى المجتمع، ونظام إدارة المدرسة، وطبيعة التفاعل داخل وخارج حجرات الدراسة، الخ.

ويعتمد تحديد عناصر المنهج فى الحالة الثانية على مدخلات ومخرجات العملية التعليمية. ولتوضيح ذلك نقول :

مفهوم المنهج التربوي

إن أحدث التصورات القائمة حالياً لترتيب عناصر المنهج ، هو ما يتم في ضوء منهج تحليل النظم *

تتأثر عملية بناء المنهج بعوامل عدة متداخلة ومتشابكة ، لذا بعد المنهج منظومة فرعية لعدد من المنظومات الأكبر ، وذلك كما في الشكل التالي : (١٢)



ويظهر الشكل السابق أن المنهج كنظام ، ليس معزولاً ، إذ أنه يتشابك بعلاقات تبادلية مع أنظمة أخرى .

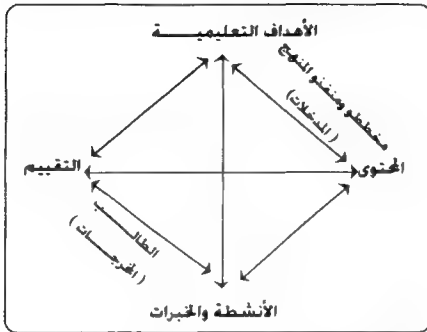
وعلى الجانب الآخر ، فإن مفهوم المنهج كنظام - حسب التعريفات التي سبق سردها لفهوم المنهج الحديث - يشير إلى أن عناصر هذا النظام تكمن على النحو التالي :

- * أهداف المنهج .
- * محتوى المنهج (المقررات الدراسية ، ومفاهيمها ، وطرق التفكير فيها)
- * أساليب ووسائل تنظيم المحتوى في صورة أنشطة وخبرات تعليمية تعليمية يمكن تطبيقها .
- * التقييم (التقييم أثناء التنفيذ - التقييم النهائي) .
- والعناصر الأربعة السابقة متداخلة ومتشابكة ، كما يبين ذلك الشكل التالي (١٤) :

(١٥) النظام هو ذلك الكل التكاملي ، المظم والمركب ، الذي يربط بين عناصر وأجزاء (نظم فرعية) ذات خصائص معينة مع بعضها في علاقات تبادلية مستمرة ، بالصورة التي لا يمكن بها عزل أحد هذه العناصر أو الأجزاء ، عن بعضها البعض ، مكونة في مجموعها ذلك النظام الذي يوجه بدوره ضمن مجموعة من العلاقات التبادلية مع مجموعة أخرى من النظم المتصلة به ، والتي تكون مجتمعة ما يطلق عليه النظام الأشمل ، أو النظام الأوسع .

معنى ذلك ، أن النظام يتكون من أجزاء ذات علاقات ، أو ذات تعاملات فيما بينها ، لذا فإن دراسة أي جزء من أجزاء النظام لا يمكن أن تتم بشكل مستقل عن الأجزاء الأخرى .

في ضوء ما سبق ، فإن منهج تحليل النظم هو المنهج الذي عن طريقه يمكن تحليل مدخلات ومخرجات المنظومات المختلفة التي تكون النظام الأشمل ، وذلك بهدف دراسة مدى الاتساق بينها .



ويظهر الشكل السابق ما يلي :

- ١ - إن أهم مخرجات المنهج كنظام هو الطالب ، وذلك بعد إكسابه الأهداف التربوية المنشودة ، وإن أهم مدخلات المنهج كنظام هي جهود المعلم وكفاياته ، وذلك بعد حدوث التواصل بينه وبين الطلاب في حجرة الدراسة .
- ٢ - أن المنهج كنظام : متحرك ومستمر ، إذ إن تحقيق الأهداف المرغوب فيها ، يتطلب الاستفادة القصوى من الإمكانيات المتاحة من جهة ، وبذل أقصى جهد بأقل نسبة من الأخطاء من جهة أخرى ، مع الأخذ في الاعتبار أنه قد يتم تعديل بعض الممارسات والأنشطة وفقاً لمتطلبات الحال .
- ٣ - إن العنصر الإنساني في المنهج كنظام هو الأعم ، إذ إن الهدف من المنهج كنظام هو توجيه سلوك الإنسان بشكل يصبح فيه معاوناً للنظام التربوي في تحقيق أهدافه ، وليس متناقضاً معه أو معاكساً .
- ٤ - إن المنهج كنظام يعتبر العلاقة بين عناصره علاقة عضوية ومشابكة ، وتبادلية التأثير (١٥) .

أهمية المنهج التربوي

المنهج هو تفسير للفلسفة التربوية القائمة ، إذ إنه يعكس السياسة التي ترسمها الدولة ، كما أنه الميدان الذي من خلاله تتحقق الأهداف التربوية المرسومة المنشودة ، لذا فهو بمثابة المجال الذي تتصارع فيه الآراء ، والحلبة التي تتصارب فيها الأفكار . وعليه ، لا نغالي إذا قلنا إن الفرد يستطيع أن يفهم سياسة بلد ما ، وأن يعرف الاتجاهات السائدة فيه ، وذلك عن طريق معرفته للمناهج الدراسية المعمول بها والمطبقة في مدارس ذلك البلد .

وبعامة ، لا يعتد النقاش ، ولا يثار جدل حول أي موضوع من الموضوعات مهما كانت أهميته وخطورته ، مثلما يثار حول المنهج ، إذ يشهد الجدل حوله بين رجال التربية ، والمعنيين بشئون التعليم ، والمتخصصين في المواد العلمية (الأكاديمية) ، فيما بينهم من جهة ، وبينهم وبين رجال السياسة والاقتصاد والاجتماع من جهة أخرى ، وقلما يتفق هؤلاء ، وأولئك اتفاقا بينا على مواد المنهج ، ومحتوياته ومقرراته .

ولتوضيح أهمية المناهج التربوية ، أقول أنه كلما عانى أي بلد من البلاد من وهن أو ضعف في مرقع من المواقف ، فإن اللوم والتصنيف يوجهان مباشرة إلى واضعي المناهج ، وذلك بحجة أنهم لم يشاركوا الأمور التي أدت إلى ذلك الوهن عند وضعهم للمناهج .

بمعنى ، أنه كلما وجد في بلد ما أن التعليم أصبح غير ملائم بسبب الظروف التي يمر بها ذلك البلد ، أو بسبب المرحلة التي يجتازها ، وأنه كلما كان هناك نقص في الإنتاج ، أو ضعف في التوجيه الخلقى والوطنى ، أو غير ذلك من الظواهر السلبية غير المرغوب فيها ، فإن اللوم كل اللوم ينصب فقط على المنهج ، وتفتح طاقات الجعجوع على روس واضعي ذلك المنهج .

أيضا يوجه النقد ، ويقع اللوم على المنهج وعلى واضعيه حتى بالنسبة لما يعانیه المجتمع خارج المدرسة من تفكك عام ، فكأنما هو المسئول الأوحد عن كل ما يصيب الأمة من خذلان ، وما يحل بالجيل من ضعف وضياع .

وكمحاولة لسد النقص الذي يظهر في بعض جوانب النظام التعليمى ، واستجابة لتلك الانتقادات التي توجه للمنهج والتي تكال لواضعى المنهج ، وتلبية للمحاجات الجديدة ، يبدأ التغيير فى المنهج ، أو التعديل فى بعض جوانبه ، حذفا أو زيادة أو دمجا . وأحيانا ، يتم تغيير المنهج تغييرا جديرا من أساسه ، بهدف التغلب على كل نواحي الضعف التى يمكن ملاحظتها فى المنهج القائم .

والآن : ما إمكانية تعديل المنهج أو تغييره كلية بما يتلاءم مع ما يحدث من تغييرات سريعة فى شتى المجالات والميادين ؟ وما السبيل لتحقيق ذلك ؟

تزداد المشكلات التربوية تعقيدا كل يوم عن السابق له . وذلك بسبب تعقد الحياة ذاتها ، وتعدد مطالها ، كما تتسم المشكلات التربوية بأنها سريعة التغيير ، لذا لا يمكن مراجعة المناهج المتبعة بكل دقة وموضوعية ، إلا عن طريق دراسة الكيان الاجتماعى الكلى الذى تنمو فيه

وترتبط به تلك المشكلات .

وعليه ؛ يجد من يقوم بعملية إصلاح المناهج نفسه ، وكأنه يقوم بمخاطرة بين الأدغال والأحراش ، أو كأنه يمشى على أرض رخوة ، أو كأنه يقف أمام رمال متحركة ، حيث يجد ذلك التنضارب والتصادم في الآراء بالنسبة لأي جانب من الجوانب يجب أن تبدأ فيه أولاً عملية الإصلاح .

ونظراً لصعوبة الوصول إلى اتفاق كلي ونهائي حول المنهج ، فإننا نجد أن السلطات التربوية المركزية - وبخاصة في البلاد التي تأخذ بالنظام المركزي في الإدارة التربوية - تعتمد إلى وضع منهج موحد لجميع أبناء الأمة الواحدة وتفرضه على جميع الطلاب ، وتستند في ذلك إلى أن تشعب الآراء وتعدد وجهات النظر قد يكون السبب المباشر وراء ضياع الكثير من الجهد ، والمال ، والوقت قبل التمكن من الوصول إلى الحل النهائي الأفضل (١٦) .

ولكن تركيز السلطات في يد هيئة عليا تكون مسئولة مسئولية كاملة عن تخطيط المناهج ، يعني أن هذه الهيئة لديها القدرة التامة على معرفة ما ينبغي أن يتضمنه المنهج ، وما يجب توجيهه للنشء إليه .

والسؤال : هل يمكن تحقيق ما تقدم بصورة جيدة اعتماداً فقط على كفاءة العاملين في حقل تخطيط المناهج ؟

إن وضع مناهج جيدة ، تناسب العصر ، وتعكس آمال وطموحات الأمة ، يستوجب الموازنة بين التخطيط والتنفيذ . وعليه ، يجب أن يشترك في تخطيط المناهج بعض العاملين ممن سيقومون بتدريس هذه المناهج ، وبعض الموجهين ممن سيقومون بالإشراف على المناهج عند تدريسها ، وبعض الطلاب ممن سيقومون بدراساتها .

ومن ناحية أخرى ، يجب ألا يقتصر عمل اللجان المسئولة عن وضع المناهج على مجرد تخطيطها ، وإنما يجب أن يتحمل العاملون في تلك اللجان بعض مسئوليات التنفيذ ومتطلباته . وذلك عن طريق نزولهم للمبدا الصلي في المدارس لشابعة تدريس وتعليم المناهج التي يتم تخطيطها .

وجدير بالذكر أنه رغم الانتقادات الكثيرة التي قد توجه للنظام المركزي في تخطيط المناهج ، فإن إحدى مزاياه الرئيسية التي لا يمكن إغفالها تتمثل في خلاصة ما ذهبنا إليه من قبل بالنسبة لأهمية المنهج ودوره في توجيه الجيل وتربيته ، إذ لا يعتبر المنهج المدرسي من أهم موضوعات التربية فقط ، بل هو لب التربية وأساسها ، فهو الوسيلة التي نستخدمها لتحقيق الأهداف التربوية والوطنية التي ينبغي تحقيقها ، وهو الطريق لإعداد الأجيال القادمة التي تعتبر عدة الوطن ، وهو السبيل إلى مستقبل أسعد ، وعالم أفضل يسوده : الحب ، والثقة ، والطمأنينة ، والسلام ، والأمن ، والرخاء ، والرفاهية .

وعني تخطيط أي منهج تحديد نوع الثقافة السائدة في المجتمع ، كما أنه يعكس مدى عمق واتساع هذه الثقافة ، وهنا ليس بالأمر السهل التمييز لأن المجتمعات في تطور مستمر وتغيير دائم ، لذا يجب أن يراعى عند تخطيط المنهج أن يكون مرناً ليساير التطور والتغير .

وليتماشى مع مطالب الحياة .

وفى المقابل ، فإن المنهج وتخطيطه ليسا بنهاية المطاف ، وذلك لأن الطريقة التى ينفذ بها المنهج ، والأسلوب الذى تعالج به موضوعاته ، لهما أثرهما الواضح فى مدى نجاح المنهج ، فقد تكون الطريقة فجة عقيمة تصرف التلاميذ عن مواصلة التعليم أو تكون السبب المباشر لكرهية العلم فى حد ذاته ، وقد تكون مشوقة تدفعهم إلى المزيد من الدراسة والبحث ، والتعشق فيهما ، والاستزادة منهما (١٧) .

ونظرا لاختلاف وجهات النظر حول نوع الخبرات التى ينبغي تقديمها فى المدرسة ، وحول القواعد التى يجب استخدامها لاختيار محتوى المنهج ، فإن دراسة المنهج كموضوع تربوى أساسى أصبح أمرا ضروريا لا مفر منه لكل من يعنى أو يهتم بالمسائل التربوية ، سواء أكان مخططا أم منفذاً .

ومن ناحية أخرى ، أصبح موضوع " المناهج " كمادة أساسية فى معاهد وكليات إعداد المعلمين واسع الانتشار ، كما أن البحوث العلمية والمجالات المتخصصة لموضوع المناهج تزداد يوما بعد يوم .

ويتناول موضوع المناهج وصف المنهج الدراسى بشكل عام ، بما فى ذلك اختبار وتنظيم ووضع الموضوعات بصورة متدرجة فى مكانها المناسب ، كما أنه يتناول تقسيمات ، وأنواع ، وإدارة المناهج .

باختصار ، يمكن القول أن موضوع المنهج التربوي يهيم بالخبرات اللازمة لنماء التلاميذ ، وتكوين شخصياتهم من جميع جوانبها ، وذلك فى ضوء السياسة التربوية والتعليمية المعمول بها .

القسم الثاني

نحو بناء المنهج التربوي المعاصر

(٤) الأصول التربوية لبناء المنهج المعاصر :

* المحتوى .

* المجتمع .

* المتعلم .

(٥) دور المدرسة في تحقيق المنهج التربوي المعاصر .



تمهيد :

إن عدد سكان العالم خلال السنوات العشرين القادمة ، سوف يصل ما بين ستة إلى سبعة بلايين نسمة ، ورغم أن الغالبية من سكان العالم سوف تعيش في فقر مدقع ، وسوف تعاني من سوء التغذية والسكن والملبس وسوء الصحة ، إلا أن (كل سكان العالم) سوف يشتركون في الضرورات الأساسية اللازمة للحياة ، والتي تتمثل في الاعتزاز بأوطاننا ، وفي التصارع مع مشكلات واحدة أو متشابهة ، وفي أداء الواجب المهيمن وهو بقاء الإنسانية ، وفي خلق ظروف مواتية للسلام والحرية والعدالة للناس في كل مكان .

إن أهم الملامح الأساسية لما سيكون عليه العالم في السنوات القادمة سوف تتمثل في الآتي (١)

- * عالم تتطور فيه المواصلات ووسائل الاتصال بسرعة كبيرة عما هو عليه الحال الآن .
- * عالم يتزايد الطلب فيه على مصادر جديدة للطاقة .
- * عالم يتزايد فيه الاعتماد المتبادل بين الأفراد من جهة ، وبين الدول من جهة أخرى .
- * عالم تنتشر فيه المشكلات وعدم المساواة بسبب الفوارق المذهلة والمخيفة الموجودة حالياً بين الأفراد من ناحية ، وبين الدول من ناحية أخرى .
- * عالم به المزيد من الدول والقرى والتحالفات الجديدة ، التي تجتهد لبيكون لها دورها وفعاليتها في ظل النظام العالمي الجديد الذي يحاول أن تسيطر عليه قوة واحدة .
- * عالم فيه الكثير من أوجه الخلاف والقليل من أوجه الشبه .
- * عالم تنتشر فيه الصراعات ، ويزداد تهديد بقاء الإنسان ، بسبب الحرب النووية ، والبيولوجية ، والكيميائية التي قد تنشب بين يوم وليلة .
- * عالم تتزايد فيه أهمية التخطيط ، وتتعاظم قوة المنظمات الدولية (البنك الدولي - بعثات الأمم المتحدة الاقتصادية - بنك التنمية الآسيوي ..) .
- * عالم تتزايد فيه الأشكال المختلفة لوسائل وأساليب المرح ، ويبتكر فيه المزيد من مظاهر الجمال والترفيه .

وباختصار ، يعيش العالم الآن وقتاً عصيباً ، وذلك لأن القيم والمعايير القديمة تتآكل قبل أن تظهر قيم ومعايير جديدة لتحل محلها ، لذا تسود التوترات والصراعات في أجزاء كثيرة من الأرض . وفي المقابل ، يعيش العالم فترة اختراعات خيالية ليست بالتأكيد إلا تمهيداً لما سيأتي ، وذلك لأن طاقات العلم لا تقف أمام وجهها أية حدود .

ولكن يواكب المنهج الملامح الأساسية لما سيكون عليه العالم في السنوات القادمة ، ينبغي أن يتميز المنهج بالمعاصرة . ويتطلب تحقيق ذلك أن تكون منطلقا التي ينبغي أن يرتكز عليها المنهج التربوي المعاصر على النحو التالي :

١ - غالبا ما يكتسب الفرد من خلال عملية تعليمه : طرق وأساليب معيشته ، ومعتقداته ،

والمستوى الاقتصادي ، والاجتماعى الذى سيثيره بعد استكمال دراسته. لذا ، فإن التعليم بعناه الواسع ، يشير إلى العملية الكاملة للتطور الاجتماعى . وعليه ، فإن المنهج المدرسى - انطلاقاً من فكرة مفادها أن المجتمع المدرسى يسهم بنصيب وافر فى عملية التطوير الاجتماعى - لابد وأن يجد اتجاهه العام (فى علاقته بالمجتمع) فى السياق الواسع لهذا التطور .

٢ - إن أى نظام اجتماعى لابد وأن تظهر بهساته واضحة جلية فى نظامه التربوى، وذلك لأن المدرسة شأنها شأن مختلف المؤسسات الاجتماعية الأخرى ، لابد وأن تعكس بعض أو كل ما يسود المجتمع من أفكار ومعتقدات .

فى ضوء ما تقدم ، يمكن القول بأن النظام التربوى لأية دولة لا يمكن فهم أبعاده المختلفة إلا من خلال تنوع علاقاته ، واتصالاته بالنظام الاجتماعى .

٣ - إن أى تغيير اجتماعى مهما كان ضئيلاً فى قيمته، بطيئاً فى خطواته ، سوف يؤثر بلاشك على العلاقة بين المدرسة والمجتمع .

ومن ناحية أخرى ، إذا كان التغيير الاجتماعى عميقاً وجذرياً ، فلسوف يكون صداه مؤثراً للغاية على العلاقة بين المدرسة والمجتمع .

٤ - إذا أخذنا فى الاعتبار أن المجتمع يتألف من عناصر اجتماعية مختلفة ، بعضها قديم ، وبعضها جديد ، فيمكننا أن نتصور أن هذه العناصر قد تتعايش سوية بطريقة سلمية ، وقد تتصارع وتتناحر فيما بينها من أجل البقاء .

لذا ، ينبغى فرز وغريلة هذه العناصر ، سواء أكانت قديمة أم جديدة ، لتأخذ المدرسة منها الثمين وتهمل الفث ، ولذا تكون المدرسة بمثابة مخزن ضخم للأفكار ، والمثاليات ، والمهارات الجديدة .

٥ - يعتبر المنهج مرآة يعكس للمجتمع ما يعتقد الناس ، وما يشعرون به ، وما يفكرون فيه، وما يمارسونه من أعمال ، وما يكتسبونه من خبرات شاملة (اجتماعية ، اقتصادية، سياسية ،) لأن المنهج ينشئ أساساً من الجذور الثقافية للمجتمع . وعليه ، فإن قيمة الأهداف التربوية تكمن فى أنها مستمدة من الثقافة .

٦ - يمكن النظر إلى الثقافة على أنها :

- (أ) هى كل ما تقوم عليه التربية من عوامل ومقومات .
- (ب) هى جميع سبل الحياة وسلوك الأفراد التى يواجهون بها مشكلاتهم اليومية .
- (ج) هى مجموع المثاليات ، والأفكار ، وطرق التفكير ، والمهارات والاتجاهات ، وجميع أوجه البيئة .
- (د) هى ذلك الكل المنظم المتكامل ، الذى تستخدمه جماعة من الناس وتنقله إلى أبنائهم (عبر المشاركة فى الأعراف والتقاليد) الذين سيصبحون أعضاء فى مجتمعهم.

وعليه ، لا تشمل الثقافة العلوم والأديان والفلسفات فقط ، بل تشمل أيضا مستحدثات العصر من التكنولوجيا ، والطرق السياسية ، وحتى العادات اليومية .

تأسيسا على ما تقدم ، فإن كل تغير في أى جانب من جوانب الثقافة لابد وأن يكون له تأثيراته المباشرة على المنهج ، ويكون ذلك بمثابة دعوة ملحة للمستولين على جميع المستويات ، وفي جميع المجالات (تربوية ، وغير تربوية) ، لتغيير المنهج القديم ، والشروع في وضع منهج جديد يتناسب والتغيرات التي حدثت في تلك الثقافة .

٧ - تسهم التغيرات الثقافية المستوردة من ثقافات أخرى في تعزيز الثقافة القومية ، وبخاصة إذا كانت هذه التغيرات ذات علاقة وتأثير مباشرين بالتركيب الأساسى لمجتمع ما ، كتغيير طرق كسب المعيشة ، أو إيجاد طرق جديدة لتنمية الطاقة .

٨ - إن مختلف أنواع النشاطات ، سواء أكانت تكنولوجية ، أم اقتصادية ، أم اجتماعية ، أم سياسية ، أم علمية ، أم فنية ، أم دينية ، أم تعليمية ، تتداخل سوية بوشائج نسب متينة قوية الأساس . كما أنها تؤثر بعضها في بعض خلال عملية أى تطور اجتماعى ، لذا ينظر للمجتمع كوحدة واحدة متكاملة متسلسلة ، وليس مجرد مجموع عددي من الجول والأهوا .

في ضوء ما سبق ذكره ، يترتب على التغيرات التي تطرأ على المجتمع تغيرات مناظرة في مفاهيم الجماعة ، وفي نظرتها إلى حقوق الأفراد ومسئولياتهم وقيمهم ، فيضطر المسئولون عن المناهج إلى إعادة بنائها ، وتنظيمها من جديد على أساس من الأفكار والمهارات والقيم الجديدة ، لتساير الواقع الاجتماعى من جهة ، وحتى لا تنهم بالتخلف من جهة أخرى . وبخاصة أن المنهج يلعب دور المترجم لما يحدث في المجتمع (٢) .

الأصول التربوية لبناء المنهج المعاصر

وبعد أن حددنا المنطلقات التي ينبغي أن يرتكز عليها بناء المنهج التربوي لدى يواكب ظروف العصر ، وما يفرضه علينا من تحديات ، يكون من المهم طرح السؤال التالي :

ما الأصول التربوية التي ينبغي أن يقوم عليها بناء المنهج المعاصر ؟

إذا نظرنا إلى المنهج كعمل إنشائي له تصميم هندسي ، فإن هذا العمل يستلزم أن يقوم على أسس قوية ، ومحددة ، ويتم حسابها بدقة .

وإذا نظرنا إلى المنهج كمنظومة لها مدخلاتها ومخرجاتها بحيث تؤثر وتتأثر ببقية المنظومات الأخرى ، فإن هذه المنظومة لن تقوم دون وجود أسس واضحة وثابتة لعناصرها المتداخلة والمتشابهة.

وبعامة ، المنهج عمل من الأعمال التي ينبغي أن يخطط له المشاركون في صياغته ، ليتبلور هذا التخطيط في شكل مجموعة من الموضوعات المعرفية العلمية ، سواء أكانت نظرية أم تطبيقية . ويطلق على مضمون هذه الموضوعات لفظة **المحتوى** ، على أن يراعى في اختيار المحتوى البعدين المهيمنين التاليين :

(١) المجتمع :

حيث إن المنهج يتم تعليمه في المدرسة ، وهي تمثل إحدى مؤسسات المجتمع ، لذا ينبغي أن تتداخل أطر عمل المدرسة في تناغم وتوافق مع هذه المؤسسات وفق الفلسفة السائدة في المجتمع ، وبالتالي ينبغي عند تحديد مفهوم المنهج واختيار موضوعاته وتصميمه وتنظيمه مراعاة الأساس الاجتماعي ، الذي يؤكد على وجود المدرسة كأحد مؤسسات المجتمع .

(٢) المتعلم :

حيث إن المنهج يتم تقديمه للمتعلم ، الذي يمثل مساحة عريضة من اهتمامات التربية والتعليم النظاميين ، لذا يكون من المهم مراعاة توافق المتعلم النفسي بالنسبة لما يتعلمه . وبالتالي ، ينبغي لواضعي المنهج أخذ ميول وحاجات واهتمامات واستعدادات وقدرات المتعلم .. إلخ ، في حساباتهم عند اختيار الموضوعات التي يدرسها ، بشرط أن يواكب هذا البعد النفسي أن تحقق الموضوعات ذاتها ما يساعد المتعلم ليكون إنساناً فاعلاً ومتفاعلاً ، يستطيع أن يحافظ على ثقافته ، ويختار ما يؤوله لتحقيق طموحاته وتطلعاته المهنية والوظيفية المستقبلية ، ويكتسب مقومات التفاعل الإنساني الصحيح المنشود ، مثل : التفكير ، الأخلاق ، الانتماء ، القيم ، التعاون ، التواصل ، ... إلخ ، مسترشداً في ذلك بخبراته الشخصية وبالخبرات الأخرى للآخرين .

في ضوء ما تقدم ، يمكن تحديد الأصول التربوية التي يقوم عليها بناء المنهج في الآتي :

(أ) المحتوى ، وما يتضمنه من جانبين متلازمين متكاملين ، هما : الجانب المعرفي

النظري ، والجانب التطبيقي التقني .

(ب) المجتمع بمؤسساته المختلفة ، ووفق الفلسفة السائدة فيه ، وتبعاً لمحبرات الأفراد الذين يعيشون فيه .

(ج) المتعلم ، بشرط أن يراعى البعد النفسى له ، كذا البعد الخاص بالمهارات التى يبنى أن يكتسبها بعد تعلم الموضوعات التى يتضمنها المنهج .

وفىما يلى توضيح تفصيلى للأسس الثلاث التى سبق تحديدها :

أولاً : المحتوى :

ويقوم هذا الأساس على البعدين التاليين :

(١) الجانب المعرفي النظري :

ويتضمن هذا الجانب العلوم بشتى صنفها ، سواء أكانت بعثة ، مثل : الرياضيات والفيزياء والكيمياء ... الخ ، أم كانت نظرية ، مثل : الأدب والشعر والتاريخ والاجتماع .. الخ

وحيث إننا نعيش فى عصر التدفق العلمى (المعلوماتية) ، بحيث أصبح من الصعب إغفال الجديد - فى شتى ألوان المعرفة - الذى يظهر ليل نهار ، لارتباطه الوثيق بالأمور الحياتية فى شتى مجالاتها : الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والزراعية والتجارية والطبية .. إلخ ، لذا ينبغى عدم تجميع الحقائق العلمية الأكاديمية فى تعميمات ومبادئ وقوانين ، بحجة أن ذلك يساعد المتعلمين على دراستها ، وبالتالي فإنهم ينتفعون بها فى مواجهة مشكلات ومواقف الحياة ، وإنما يجب أن يتم الانتقاء على أساس تحديد هياكل المواد المختلفة ، وذلك باختيار الموضوعات الأساسية أو القضايا الكبرى التى تدخل فى بناء الهيكل الأساسى لكل مادة ، ثم تقديم هذه الموضوعات أو القضايا بطريقة تظهر ما بينها من صلات ، مما يساعد المتعلم على اكتساب نظرة شاملة لما يدرسه .

إن اختيار الموضوعات الأساسية أو القضايا الكبرى لا يقلل من شأن التعميمات والمبادئ والقوانين ، وإنما يركز فقط على المهم منها ، ويؤكد فى الوقت ذاته على أهمية ترابطها وقاسمها ، وعلى ضرورة تقديمها فى الوقت المناسب وفى إطار يتناسب وأهميتها .

وحتى يمكن إظهار الصلات القوية بين الموضوعات الأساسية أو القضايا الكبرى التى تدخل فى هيكلة المواد الدراسية ، ينبغى الربط المنظم بين هذه المواد دون محاولة إزالة الحواجز الفاصلة بينها .

ويتطلب تحقيق ما تقدم ، اتفاق المعلمين سلفاً على تحديد عدد من الموضوعات أو القضايا التى يمكن تدريسها خلال العام الدراسى ، على أن يقوم كل معلم بتدريس الموضوع المحدد له من زاويته الخاصة ، وذلك فى نطاق الحطة العامة المعمول بها فى المدرسة .

وجدير بالذكر أن اختيار الموضوعات الأساسية أو القضايا الكبرى ينبغى أن يكون وفق معيار الحداثة والتفعية ، إذ من غير المعقول أن يقوم الأساس الأكاديمى للمنهج على موضوعات

قديمية ومستهلكة باتت لا تناسب لغة العصر ، مما يجعل المتعلمون يشعرون بأنهم يعيشون في عصر يتسم بالتخلف العلمي ، لأن العالم من حولهم يسبقهم في هذا المجال بعشرات السنين .

أيضا ، من غير المقبول في عصر الانفجار المعرفي الوظيفي ، أن لا تسهم موضوعات المنهج في إرشاد المتعلمين إلى أنسب الطرق لاختيار النشاطات الترويحية والترفيهية المناسبة التي تحقق التوافق النفسي بين بعضهم البعض وبينهم وبين الآخرين ، وأن لا تساعد المتعلمين على اجتياز المواقف الصعبة وحل المشكلات التي تقابلهم سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها .

وبعامة ، عند تحديد موضوعات الجانب المعرفي للمنهج ، ينبغي أن لا يكون الهدف من دراسة أية مادة علمية قاصرا على إتقان المعلومات والمفاهيم المتضمنة بها كهدف في حد ذاته ، وإنما بجانب ذلك تكون ذات فائدة عملية للمتعلمين في حياتهم الخاصة كما أوضحنا من قبل ، وأن تتوافق وتتناسب مع أساس نمو وميول واهتمامات وحاجات ورغبات المتعلمين ، مع النظر بعين الاعتبار للفروق الفردية بينهم .

تأسيسا على ما تقدم ، ينبغي من خلال الموضوعات العلمية التي يتم اختيارها كأساس معرفي للمنهج ، توفير الفرص التالية للمتعلمين :

- * تنوع مواقف التعليم بما يتناسب مع المواقف الحياتية والمعيشية داخل وخارج المدرسة .
- * الممارسة العملية والتطبيق الميداني داخل وخارج المدرسة .
- * المرور بخبرات علمية مباشرة أو غير مباشرة .

إن الأساس المعرفي بما يتضمنه من موضوعات علمية لا ينبغي أن يكون هو المستهدف لذاته فقط ، وإنما بجانب ذلك يجب أن يكون الوسيلة الفعالة التي تساعد المتعلمين على التدرج في المجالات الآتية :

* التوافق بين المتعلم وبين الظروف التي يعيشها ويواجهها في أسرته ، ومع جيرانه وبيئته المحلية والعامية .

* ممارسة التعلم لأوجه نشاط متنوعة في ضوء ما يدرسه ، تساعد على تنمية قدراته ومهاراته وعاداته واتجاهاته في الاتجاه الإيجابي المنتج ، كما تسهم في إكسابه جميع القومات اللازمة للنجاح في الحياة .

* تنمية سبيل المتعلم إلى القراءة والاطلاع ، وكذا البحث واتباع الأسلوب العلمي في التفكير . أيضا ، تنمية إقباله على الإبداع والابتكار والاستمرار في التعلم والثقة في النفس .

* إشباع حاجات المتعلم المهمة ، وإقباله على مواجهة المشكلات والصعوبات التي قد تفرض عليه ، فيحاول تذليلها بقدر استطاعته مسترشداً في ذلك بما تعلمه .

* إتاحة الفرصة لقضاء أوقات فراغ المتعلم في كل مفيد ونافع له ، وذلك مثل : القراءة والملاحظة ، وإجراء التجارب ، والقيام بجولات لجمع المعلومات ، وعمل الرسوم ،

وجمع الإحصاءات ، وجمع العينات أو عملها ، والتمتع بحال الطبيعة ، وغير ذلك مما يتناسب ومستوى نمو كل متعلم .

وجدير بالذكر أنه قد يتم تحديد المحتوى المعرفي لبعض المناهج من أجل ترتيب الأمور التعليمية والنشاطية في سياق خاص بها . ثم تعطى هذه المناهج ليدرسها المتعلمون بأنفسهم ، حيث يقتصر دور المعلم على توجيههم طبقاً للتعليمات الموضوعة من قبل لجنة المؤلفين ، وتترك الحرية للمدرس فقط ، في عدم التقيد ببعض التفاصيل التي لا تفسد بنية المنهج .

وقد يوجه النقد للطريقة السابقة ، لسببين مهمين ، هما :

* إن وضع تصميم أى منهج ليتم تقديمه لمجوعات غير متجانسة من التلاميذ ، من حيث: القدرات ، والدوافع ، والقيم ، والخلفيات الثقافية والاجتماعية ، لهو عملية معقدة ، وغاية في الصعوبة . لذا ، يضطر واضع المنهج إلى بناء المنهج على أساس أنه يخاطب فئة التلاميذ متوسطين المستوى . وبالطبع ، لن يستطيع تحقيق ما تقدم إلا المعلم وحده ، لأنه هو فقط الذى يعرف إمكانات وقدرات من يقوم بتعليمهم معرفة جيدة .

* قد لا يوجد المدرس المدرب تدريباً خاصاً كى يتبع ويطبق التفاصيل الدقيقة الموضوعة من قبل لجنة المؤلفين . ومن ناحية أخرى ، إذا توفر المدرس الكفاءة الذى يستطيع أن يعى ويفهم تلك التفاصيل من جهة ، وأن يطبقها من جهة أخرى ، فإنه قد يجد تضارباً واضحاً بين ما يعتقده ، ويؤمن به شخصياً ، وبين تلك التفاصيل ، وهذا يكون من عوامل الحد من استقلالية المدرس في هذا السياق .

ويشير الواقع الفعلى إلى أن المعلمين من ذوى الخبرة العالية ، يكون لهم أسلوبهم المميز في التدريس ، على أساس ما يرونه مناسباً . وعليه ، فإنهم لا يلتزمون تماماً بالتعليمات الدقيقة الموضوعة من قبل لجنة مؤلفى المناهج .

وقد يترتب على عدم تقيد المعلم ببعض التفاصيل التي لا تمس محتوى المنهج ، بناء مناهج جديدة تجعل المعلمين أكثر حرية من ذي قبل ، إذ تحررهم من تلك التفاصيل التي تعطل شخصياتهم التعليمية فتقتل مبادراتهم الفردية . وبالتالي ، يكون للمعلم اليد الطولى ، فيملك زمام المبادرة في التدريس تبعاً لقتضيات الموقف التعليمي ، وذلك يجعل من التدريس فناً راقياً قائماً بذاته ، لأن المعلم سوف يسمى جاهلاً ليبدأ ، وليبتكر كل جديد ومؤثر أثناء أدائه لعمله .

وجدير بالذكر ، أن المتحمسين من بروق أهمية إشراك المعلمين بدرجة كبيرة في بناء المنهج ، وصل تطرف بعضهم إلى إلقاء مسئولية بناء المنهج بالكامل على عاتق المعلمين . ويستدلون في ذلك إلى أن وضع المنهج وإعداده من قبل الهيئات التربوية المختصة يسئ إلى كل من العلم والتعلم لأن الفائدة المتوخاة تصبح مفعولها عكسياً .

وعليه ، يرى هؤلاء المتطرفون أفضلية إعطاء مهمة تحضير الوسائل والمواد التعليمية إلى مراكز أبحاث أو دور نشر كى تسهم في نشر الأبحاث ، والنشرات ، والكتيبات ، والوسائل التعليمية عوضاً عن وضع منهج معصم ومفروض من أجل استعماله في الصف . وبعد ذلك ،

تترك الحرية كاملة للمعلم كي يحضر المنهج من بين تلك المجموعات الضخمة من الأبحاث، والكتيبات، والمنشورات، والوسائل التعليمية.

وبنا، فإن أي منهج من المناهج لأى صف من الصفوف يكون له مصادره المتنوعة التي يؤخذ منها، وذلك بدلاً من الاعتماد على مصدر منهجي واحد.

والسؤال: كيف يتم اختيار المحتوى المعرفي للمنهج التربوي؟

يتألف المحتوى العام للمنهج من المعرفة المتراكمة عبر الأجيال، ومن المعلومات والتراث الفنى، مع الأخذ فى الاعتبار أن (محتوى المنهج) لا يدل فقط على الأجزاء المنظمة فى طريقة منهجية لصنع المواد المختلفة، وإنما يدل أيضاً على الوقائع والظواهر التي تحدث عبر حدود المواد المدرسية المختلفة. فمثلاً، يمكن أن يتضمن المنهج موضوعات، مثل: أثر الريادة فى معدلات النمو السكاني على المستوى الاقتصادى، وذلك عن طريق الربط بين مشكلة زيادة السكان كمسألة اجتماعية، وبين انخفاض المستوى الاقتصادى كمسألة اقتصادية.

وينبثق التنويه إلى أنه لا بد من إصدار القرارات الخاصة بمحتوى البرنامج التعليمي، وذلك خلال عملية تطوير المنهج.

ولكن: ما المبادئ التي يجب أن يسترشد بها من يقوم بتطوير المنهج ليصل إلى القرار المناسب؟

هنا، يجدر الإشارة إلى أن المنهج الموضوع، إما أن يكون منهجاً مواد تعليمية منظمة حيث تعتبر هذه المواد منطلقاً، ومعياراً نظامياً لاختيار ما يناسب التلميذ، أو يكون منهجاً يقوم تبعاً لثلاثيات محددة، حيث يوجه جل الاهتمام إلى أكثر العناصر أهمية للتنظيم.

وبعبارة، عند اختيار المحتوى المعرفي للمنهج التربوي، يمكن اتباع أحد الماخذ التالية:

١ - بنية النظام المدرسي :

يبين "شواوب" Schawb * (١٩٦٤) أن هذا المدخل يغطي ثلاث نواح تتداخل بعضها مع بعض، رغم اختلافها، وهي على النحو التالي: (٣)

(أ) يتم تنظيم المعارف المتراكمة عبر الزمن (تبعاً للأنظمة) بطريقة مميزة وضعت من أجل مبادئ البحث والاستكشاف المختلفة.

وعليه، فإن البيولوجيين يدرسون بنية الخلية مثلاً، بينما تدرس بنية الذرة من قبل الفيزيائيين.

(ب) تستعمل مجموعة المفاهيم الرئيسية لوصف مختلف الظواهر من خلال الأطر النظامية لها. لذا، تشكل وتضاعف المعرفة (التي تراكمت فى النظام) فى عبارات من ضمن تلك المفاهيم. فمثلاً، تشكل وتضاعف المعرفة الخاصة ببنية الذرة فى عبارات من المفاهيم الخاصة بالجسيمات والحركات الموجية، حيث تكون هذه المفاهيم الحيوية سائدة فى العلوم الطبيعية، وفى كثير من المواد العلمية الأخرى.

(ج) تستعمل الطرق والقواعد الرئيسية ضمن إطار النظام من أجل إثراء الشاهد أو

نحو بناء المنهج التربوي المعاصر

الدليل . ورغم أن كل نظام في جوهره يهدف إلى الحصول على نوع معين من المعرفة، فإن هذا النظام يتميز عن بقية الأنظمة الأخرى في أنه يستخدم طرقاً منظمة ومعايير مختلفة ضمن ما يراه مناسباً من أجل التحقق من صحة هذه المعرفة.

ويرى "سكواب" أنه يتوجب على مطور المنهج أن يضع أصابعه على العناصر الأساسية للنظام ، ثم يختار المحتوى المناسب لهذه العناصر .

وعامة ، فإن أفكار "سكواب" كانت من الأهمية ، بحيث توجب عليها إجراء محاولات نظامية عديدة لاختلاف أنواع تنظيمات المناهج : للتأكد من مدى تحقق وجود العناصر الأساسية في تلك التنظيمات.

٢ - المسائل والمفاهيم الأساسية :

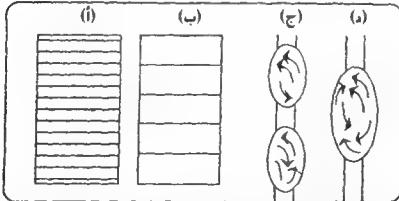
إن أفكار "سكواب" أسهمت في تحديد الوصف اللزم لبنية عناصر أي نظام من الأنظمة، وذلك لأن بنية العناصر كما عرفها "سكواب" تشرح بالتفصيل أبعاد المعرفة في نظام معين .

ولكن ، يصعب تحقيق ما تقدم في كثير من الأنظمة ، وبخاصة في الفنون ، وذلك لأن هناك بعض الأفكار ، التي لها أهمية أكثر من بقية الأفكار الأخرى ، لذا تسلط الأضواء على الأفكار الأهم .

وعامة ، بقدر إعطاء الأهمية الكافية لبعض المسائل ، بقدر استعمال هذه المسائل كأفكار يمكن الاسترشاد بها في شرح معنى المعرفة في إطار النظام . وفي بعض الأنظمة ، يصبح من المستحيل الدلالة على شيء أهم من المسائل الأساسية .

٣ - طريقة القدوة أو المثال :

يمكن توضيح المقصود بطريقة القدوة أو المثال عن طريق الأشكال التالية :



يمثل الشكل (أ) التقدم المخطط في مادة من المواد ، حيث تعالج بسطحية عدد كبير من العناوين ، والمفاهيم الأساسية ، ويحمل هذا المخطط التلميذ بأعباء كبيرة من الحقائق والأفكار المنعزلة والمختلفة . كما أن هذا المخطط يجعل التلميذ غير قادر على التمييز بين ما هو مهم ، وما هو غير مهم .

وبمثل الشكل (ب) التقدم المخطط في مادة من المواد ، حيث تكون العناوين والمفاهيم الأساسية هنا أقل من نظائرها في الشكل (أ) . وعليه ، يتعلم التلميذ في هذه الحالة خاتمة أقل . بفهم وتعمق أكثر ، مع مراعاة أنه لا يوجد أي تركيز خاص على عناوين بعينها تبعاً لأهميتها .

في الشكل (ج) ، يوجد تركيز بدرجة ما على عناوين ومفاهيم بعينها تبعاً لأهميتها ، لذا فإن هذه الطريقة جيدة ، لأنها تساعد في وضع وصياغة مركبات ذات معنى لعناوين عديدة ، حيث يتوخى أن تعطى نتائج إيجابية ذات مغزى في ميدان التربية والتعليم .

يمثل الشكل (د) اختيار محتوى واحد ، لذا فإنه يؤلف المثل الأفضل لدراسة ظاهرة ما ، وهكذا يمكن أن يطلق عليه اسم طريقة القذوة أو المثال . وتظهر أهمية هذه الطريقة في أنه من خلال مثال ما في أي مادة من المواد ، يمكن تغطية عدة مواضيع ، فيستطيع التلاميذ استيعاب هذه المواضيع بسهولة وسر ، وبذلك يصح التلاميذ قادرين على دراسة المواضيع الأساسية ذات الفائدة ، عوضاً عن خلاصات يصعب تصورها وإدراكها .

٤ - المعيار النفعي لاختيار المحتوى :

رغم أهمية ارتكاز اختيار المحتوى على أساس إحدى الطرق الثلاث السابقة ، فإنه من الضروري أيضاً استعمال معيار عملي يعتبر مكملاً ومتماً لاختيار ذلك المحتوى . ويقوم المعيار النفعي لاختيار المحتوى على الأسس التالية :

* التأكيد على اختيار مبادئ المحتوى ، بطريقة تجعل من ذلك الاختيار ، القاعدة لتعليم أفضل ، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها .

* إعطاء الأفضلية - عند الاختيار - لعناوين ومواضيع تنسجم بالمعاصرة من جهة ، وتكون ذات علاقة عضوية بالمجتمع من جهة أخرى .

* تضمين المنهج بعض الموضوعات التي تنور حوله التراث الثقافي للمجتمع .

* بعض العناوين والمواضيع ذات العلاقة المباشرة بنشاطات التلاميذ المختلفة داخل الصف وخارجه ، والتي تكون بمثابة الحافز الموجه لسلوك التلاميذ .

٥ - محتوى الأهداف :

إن أفضل نموذج يمكنه أن يمثل تخطيط برنامج ما هو ما يمكن تسميته بمحتوى الأهداف . ويتكون هذا المحتوى من بعدين ، حيث يحتوي البعد الأول على قائمة من السلوك المرغوب فيه ، في حين يتضمن البعد الثاني محتوى عناصر البرنامج . هنا ، وتكون لائحة الأهداف لمطور المنهج بمثابة المرشد ، وتساعد في التركيز على تحضير أنواع بعينها من المواد التعليمية .

وجدير بالذكر ، أنه يجب التفريق بين الأدوار التي يلعبها محتوى الأهداف في منهج منسق ومدرّس ، وبين الأدوار التي يلعبها محتوى الأهداف في منهج لا يقوم على أساس التخطيط العلمي الدقيق .

ففي المنهج المنسق الدروس ، تؤلف الأهداف نتائج قيمة مرغوب فيها ، يمكن التوصل

إليها عن طريق الإبداع والاكتشاف . بحيث يمكن للتلاميذ الذين يستعملون المنهج اتباع طرق بعينها أثناء القيام بنشاطاتهم التعليمية في المنهج المذكور . وعلى العكس من ذلك ، في المنهج غير القائم على التخطيط ، يكون محتوى الأهداف اجتهادياً حيث يركز على ما يختاره المعلم من أهداف يعتقد أنها تتناسب وحاجات التلاميذ . لهذا ، فإن الخبرات الصفية التي يركز عليها المعلم هي التي تؤلف محتوى الأهداف فقط .^(٤)

(٢) الجانب التطبيقي التقني :

محدثنا في الجانب المعرفي النظري عن الموضوعات التي ينبغي تقديمها للمتعلمين على أساس أنها تساعد على مواجهة التحديات التي تصادفهم في مجتمع واثب التغيير ، وفي عصر يفرز كل يوم الجديد والحديث من الأفكار العلمية . وحيث أنه من الصعب في وقتنا هذا ، فصل النظرية عن تطبيقاتها العملية ، لذا يكون من المهم أن يتضمن محتوى المنهج الجانب التطبيقي التقني ، كي يتكامل محتوى المنهج من الناحيتين : النظرية والعملية معا ، ولكي يكتسب المتعلمون مهارات التعامل مع التكنولوجيا .

وفي هذا الصدد ، نقول : (٥)

إن العلم والتكنولوجيا لهما تأثيرهما المباشر على شتى جوانب الثقافة . فمثلا ، تشمل أهم النتائج التي ظهرت على أنقاض الأعمال القديمة ، والتي حدثت بفعل الاختراعات والاكتشافات في الآتي :

- * تقرب المسافات بين البلدان بفعل وسائل النقل الجديدة .
- * الهجرة من الريف إلى المدينة .
- * نشوء المدن الجديدة ونموها السريع .
- * خلق مفاهيم جديدة في علاقات الناس بعضها ببعض .
- * تغير أسلوب الحياة والروابط بين أفراد الأسرة الواحدة ، ووزعة وظائف الأسرة .
- * سن القوانين الخاصة بالعمال وبنقاباتهم .
- * انتشار عدد كبير من الأعمال ، ونشوء أعمال جديدة .
- * استخدام الأسلوب العلمي في التفكير ، وانتشار مفاهيم التجريب .
- * اتخاذ أشكال جديدة للحرب ، قد لا تقوم أحيانا على المواجهة العسكرية بين الدول .
- * استحداث وابتكار :
- وسائل علاج جديدة ، وبخاصة للأمراض المستعصية .
- أساليب إدارة جديدة للمصانع والمؤسسات المختلفة .
- طرق تدريس جديدة ، وتقنيات تربوية تعليمية حديثة .

إن التغييرات السابقة تتطلب تغييراً مناظراً لعناصر الثقافة القديمة ، واستبدالها بعناصر ثقافية جديدة ، وبخاصة أن التغيير أصبح الآن من مقومات حياتنا المعاصرة ، وهو يشمل جميع

نواحي هذه الحياة .

وعلى الرغم من أنه لا توجد حقيقة ثابتة غير حقيقة التغيير التي تحدث في شتى مناحي الحياة ، فإن التغيير في حد ذاته يعد نسبياً ، لذلك فإن ما يحدث في مجتمع ما يختلف عما يحدث في مجتمع آخر ، في عسقه واتساعه وسرعته ، وذلك بالنسبة لقبول أو رفض أي ظاهرة من الظواهر الجديدة . أيضاً يمكن التأكيد على أن ما كان مناسباً للتلميذ في الماضي ، لا يصلح لتلميذ العصر ، لذا يجب تعديل المناهج وتطويرها بحيث تتحرر مما علق بها من غبار الماضي من وسائل وأجهزة قديمة ثبت عدم جدواها ، أو ثبت قلة قيمتها ومحدودية نفعها .

إن تحقيق ما تقدم ، يمكن التلميذ من السيطرة على مهارات التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة ، وجعله يسير بسهولة التطورات الحديثة في العلم ، وفي تطبيقاته العملية الدائمة التغيير والتنوع .

ولقد أتى دخول الإنسان عصر التكنولوجيا الذي يتصف بالثورة والتعبد ، على عاتق المدرسة بمسئوليات جسيمة ، وواجبات عظيمة الشأن ، يمثل أهمها في الآتي :

(أ) تعليم الطلاب كيفية مواجهة هذا العصر ، ومقابلته بكل إيجابياته وسلبياته .

(ب) مد الطلاب بالأساليب والوسائل التي تمكنهم من التعايش بيسر مع عصر يتسم بالتعبد في جميع مجالاته ومبادئه .

(ج) توعية الطلاب بما تفعله الآلة ، وما تحققه التكنولوجيا من إنجازات .

ومن ناحية أخرى ، فإن غالبية الأفراد في عصرنا الحالي يتصفون بها لأهمية التكنولوجيا ، وفي أحسن الأحوال لا يعرف المتعلمون منهم إلا أقل القليل عن طبيعة عمل الكائن ، وذلك بقل من كفاءة وفنية التعامل مع هذه الأدوات ، كما يجعل المتعلمين في أغلب الأحيان لا يشعرون بالارتياح عند التعامل مع الآلة بشكل عام .

وفي المقابل ، يمكن للمدارس أن تمد المتعلمين بالمهارات التي تمكنهم من إتقان التعامل مع التكنولوجيا والسيطرة عليها ، وفي سبيل تحقيق ذلك ينبغي تضمين المناهج التي تقدمها المدرسة لتلك المهارات ، وبذا تصبح دراسة الكائن والآلات جزءاً منتظماً لا يتجزأ من المنهج المدرسي .

أيضاً ، يجب أن يبرز المنهج بعض المشكلات التي تنشئ أو تظهر نتيجة الدور الذي تلعبه التكنولوجيا في حياتنا ، وبخاصة أن هذا الموضوع يشير تساؤلات كثيرة وخطيرة ، إذ يدور جدل عظيم الشأن حول طبيعة وحدود الدور الذي يجب أن تؤديه التكنولوجيا في حياتنا . لذا قد نجد من يعتقد أنه من الضروري الحد من الدور العريض الذي تلعبه التكنولوجيا في حياتنا الآن إذا ما أردنا استمرار بقاء البيئة الطبيعية دون تلوث ، وأن يعيش الجنس البشري في سلام وأمان وطمانينة ، وهؤلاء يحذرون مخبة التفاضى عن هذا الموضوع ، ويتنبأون بانقراض تام للنظام الذي يسود العالم في نهاية الأمر إذا استمر الحال على ما هو عليه الآن ، وذلك بسبب استنفاد المواد الخام الموجودة حالياً في العالم والاضائات الأخرى التي ستعثرى العالم بفضل الزيادة الرعبية في الإنتاج ، وبفضل المبالغة في استخدام التكنولوجيا . ويميل أصحاب هذا الرأي إلى التأكيد على

أهمية الاستفادة من تكنولوجيا محلولة ومناسبة لا تقلل دور المجهود البشري الذي يعطى للحياة الإنسانية معناها الحقيقي ، ولا تمارس ضغوطاً هائلة على البيئة الطبيعية ذاتها .

وعلى طرف نقيض ما تقدم ، يرى البعض الآخر أن التقدم المنتظر في عالم التكنولوجيا سيواكبه بلا شك حياة أفضل وأسعد للأفراد لأنه سيمتدح الفرصة لهم لحياة ترتكن على أساليب عمل تكنولوجي أكثر تقدماً ، قد تؤدي إلى تحسين ملموس في البيئة الطبيعية . ويؤكد أصحاب الرأي الأخير على ضرورة استمرار العمل في المشاريع التكنولوجية الكبرى التي ستحقق ازدهاراً أكبر على جميع المستويات .

وبعامة ، يمثل الاستيعاب والتمكن التكنولوجي معضلة كبيرة يجب النظر إليها كواحدة من أهم مشكلات عصرنا الحاضر ، لذا يجب الحسم للنطق السريع فيها ، إذ أن حياة البلائين من البشر وقدرهم يعتمدان على مثل هذا الحسم أو الحل لهذه المسألة . لذا يجب أن يأخذ المنهج المعاصر بعين الاعتبار الأمور التالية :

* نقل كل ما يستجد في المجتمع من مواقف ومشكلات وحاجات وأدوات جديدة ، والتي تحققت نتيجة ازدياد الإنسان للأمان التكنولوجية المنظورة ، إلى التلاميذ في أسلوب علمي جميل وبسيط .

* إن التقدم العلمي والتكنولوجي هو سمة العصر ، لذا ينبغي أن ينمكس هذا التقدم في ما ينتج عنه من معينات تعليمية وتقنيات تربوية جديدة لم يكن لها وجود من قبل .

* ترتب على التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يعيشه العالم الآن تعدد الوظائف والمهن ، لذا فإن التخصص أصبح أمراً لا بد منه . وعليه ، يجب أن تأتي المناهج متضمنة مختلف المبادئ العملية ، كي تساعد التلاميذ على فهم واستخدام الوسائل والأدوات التقنية ، وعلى معرفة المنتجات الصناعية والزراعية ، وغيرها مما هو موجود في الحياة المعيشية .

* تضمين المناهج الطرق والأساليب العملية المختلفة التي تسهم في إكساب التلاميذ الأسلوب العلمي في التفكير . وعند تحقيق ذلك ينبغي مراعاة قدرات التلاميذ ، ومستواهم الفكري والعلمي ، وإمكانيات البيئة التي يعيشون فيها .

* لقد ترتب على الثورة الصناعية ، دخول بعض العناصر الثقافية الجديدة لمجتمعنا . وقد أدت هذه العناصر إلى إكساب الأفراد بعض الصفات ، والعادات ، والمهارات الجديدة . لذا ، يجب أن يتبع المنهج الفرص المتعددة والمتنوعة ، وأن يمنع الإرشادات الخاصة التي تساعد المعلمين على توجيه التلاميذ والإشراف عليهم ، وذلك عن طريق دراسة خصائص التغييرات التي تحدث في المجتمع ، وعلى انعكاس هذه التغييرات على الفرد والمجتمع . وأيضاً ، عن طريق تهئية الفرص اللازمة ، من أجل قيام التلاميذ برحمة ما يدورونه بما يجمعونه من حقائق ومعلومات ، عن مظاهر التغيير الجوهري في المجتمع على نحو يبرز أمامهم هذه المظاهر ، وطبيعتها ، واتجاهاتها ، ومداها وآثارها في حياة المجتمع .

* أن يبرز المنهج أن ما لحق بقطاع الزراعة على المستويين : العالمي والمعلمي من تقدم ، هو نتيجة طبيعية لتقدم العلم والتكنولوجيا . أيضاً ، ينبغي يتعرض المنهج - بالتفصيل -

للموضع الزراعي على المستوى المحلي ، فيدرسه ، ويشرحه ، ويشخص الأسباب التي أدت إليه . وإذا دعت الضرورة انتقال التلاميذ إلى المناطق الزراعية للتعامل مباشرة مع سكان الريف ، فينبغي - في هذه الحالة - أن ينص المنهج الدوائف عند التلاميذ لتحقيق ما تقدم ، لأن ذلك سوف يسهم في تعرف بعض جوانب حياة سكان الريف والصعوبات التي تصادفهم ، وفي وضع الحلول المناسبة للتغلب على هذه الصعوبات . كذلك ، يجب أن يقدم المنهج التوجيهات اللازمة والضرورية ، من أجل استعمال سكان الريف للوسائل التكنولوجية الحديثة ، التي ترفع مستوى الإنتاج الزراعي من حيث الكم والنوع . كما ينبغي التأكيد على أهمية التعليم الزراعي ، ويتأتى ذلك بإنشاء عديد من المدارس الزراعية في المناطق الريفية ، ليكون الطلاب على صلة مباشرة بهذه المناطق ، فيدرسون ، ويبحثون ، ويطبقون كل جديد من الوسائل والأساليب التكنولوجية الزراعية التي يمكن أن تكون عاملاً مساعداً في تحقيق النهضة الزراعية .

* أن يبرز المنهج أهمية قطاع الصناعة في حياة الأمم والشعوب ، وذلك عن طريق دراسة تاريخ الصناعة ككل من حيث نشوئها وتطورها ، مع التركيز على تاريخ الصناعة القروية وإسهامها في رفع المستوى الاقتصادي للأفراد ، وفي رفع الحياة الاقتصادية العامة .

* يجب أن ينطرق المنهج إلى الآفات الاجتماعية المفرزة والمزعجة التي قد يعاني المجتمع من بعضها (المرض ، الفقر ، الجهل ، إدمان المخدرات ، التعصب : القبلي والطائفي ، العنصرية) ، لما لها من تأثيرات سلبية خطيرة . أن هذه الآفات قد تعطل الاستفادة بالإنجازات التكنولوجية عظيمة الشأن ، وذلك يحرم الإنسان من فوائد عديدة . لذا ، بعد أن يصف المنهج تلك الآفات ويشخصها ، ينبغي أن يستعرض المواقف التي قد تترتب على تفشيها وانتشارها ، كما يجب أن يصف الحلول المناسبة والفعالة للتخلص منها ، والقضاء عليها .

ثانياً : المجتمع

يلزم المعيار الاجتماعي تضمين المنهج المعمول به في بلد ما ، دراسة مشكلاته : الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ... إلخ ، وذلك يعني أن هذا المعيار يجب أن تكون المواد الدراسية التي تقدمها المدرسة ملائمة لحاجات المجتمع ، وتعمل على تحقيق تماسكه وتقدمه وازدهاره .

في ضوء ما تقدم ، ينبغي تعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى ، وتنسيق عملها مع تلك المؤسسات بحيث يكون للمدرسة القدرة والأثر الفعال ليجتد تأثيرها إلى ما وراء جدران المدرسة لتشمل حياة الإنسان خارجها .

وبما يبرز أهمية ضرورة تعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى (الأ أسرة ، الإعلام ، النوادي ، المؤسسات الدينية ، ... إلخ) ، أن التربية من خلال بعض المؤسسات وجدت قبل وجود المدرسة . فالأسرة مثلاً قديمة قدم التاريخ الإنساني ، بينما عرفت

المدرسة منذ وقت قصير نسبيا بالقهاص إلى تاريخ البشرية الطويل ، وذلك مؤشر يشير إلى أن المدرسة ليست المؤسسة الوحيدة المسئولة عن عملية التربية ، وأن تعاون جميع المؤسسات التربوية - بما فيها المدرسة - أمر واجب ولازم .

إذاً ، ينبغي أن يعكس محتوى المنهج خبرات المجتمع التي يجب تقديمها للمتعلمين ، لكي يتم التوافق والتكامل بين المدرسة وبين بقية المؤسسات الاجتماعية الأخرى .
والسؤال : ما المقصود بخبرات المجتمع التعليمية ؟

في البداية نحدد ما نقصده بالمجتمع ، فنقول إنه الحياة الواسعة ويشمل في الحوائث الصغيرة والأسواق والمحور والحرف والصناعات والطقس والمناخ والأنهار والبحار والمحيطات والمباني وقطعان الماشية ، بالإضافة إلى الفنون والعلوم وغير ذلك من الكثير الذي تحتويه البيئة المحلية المحيطة بالفرد ، والذي يعتبر مادة للعلبة التربوية . إن البيئة لها أثر كبير على الفرد ، لذا لا يستطيع أن يفلت منها فهي تلاصقه ومحيط به وتؤثر فيه أينما ذهب .

ولتوضيح أهمية أثر البيئة على الفرد ، نقول : إن الفرد عندما يفشل في أن يتوافق مع القوانين والتعليمات التي تحاول ضبط انتظامه داخل المدرسة قد يهرب منها ويستطيع أن يتركها بلا عودة ، ولكن لا يستطيع أي فرد أن يهرب من مجتمعه . فالإنسان ، قد لا يعيش في سلام داخلي مع نفسه ، فنعكس أثر ذلك عليه سلبا ، فلا يحب بيته أو جيرانه ، ويكون كثير التذمر تحت وطأة الحياة وأعبانها ، وقد يتحنن لنفسه الموت ، ولكنه رغم ذلك يواصل العيش في مجتمعه .

فحياة المجتمع تطوف حول الإنسان بما فيها من مرارة وحلاوة ، فهو يسبح فيها ويحب من مائها وينام في مهدها ويستيقظ في اليوم التالي ليجد نفسه لا يزال وسطها وأنها لا تزال من حوله . إنه ينتمى إليها ، فهي تسعده أو تشقيه ، تريحه أو تعبه ، تشبعه أو تجوعه .

باختصار ، هي تعطيه مادة حياته الأساسية ، وذلك أمر طبيعي . فالحياة حقيقة ، وعلى الأفراد أن يعيشوا هذه الحقيقة وأن يتعلموا دوما منها ، وذلك عن طريق احتكاكهم بعضهم مع البعض الآخر ، وبواسطة المؤسسات الاجتماعية والأشياء والمواد والحوادث التي تقع في بيئتهم .

وبعض هذا التعليم ، قد يكون سببا في ألفة بعض المتعلمين للأشياء الموجودة كسا هي دون تغيير ، ويعمل أيضا على تثبيت عاداتهم السائدة المعمول بها . وفي المقابل فإن البعض الآخر من التعليم قد يكون سببا في عدم قبول بعض المتعلمين للمواقف والاتجاهات والمفاهيم القديمة ، فيحاولون تحطيمها من أجل إلقاء نظرة جديدة للعالم الأوسع من حولهم .

والسؤال : ما مصادر الخبرات التعليمية - سواء أكانت تأثيراتها إيجابية أم سلبية - التي يمكن للمجتمع أن يعلمها للتلاميذ ؟

تتلخص إجابة السؤال السابق في الآتي : (٦)

١ - يتعلم الأفراد عن طريق البيت والعلاقات الأسرية وذلك عن طريق التجمعات واللقاءات التي تجري حول البيت وتخصص الأيام الخوالي التي تروى في البيت ومواسم الأسرة

ومنتجياتها . لذا ، يعد البيت بلا منازع أقوى عامل منفرد في التربية . وحينما نتكلم
عزى البيت وتتصدع أواصر الصلة بين أعضائه ، عندئذ تنحطم التربية .

٢ - إن الحى أو الجوار يعلم ، فعادات الأسر سواء ، أكانت متقاربة أم متفارقة أم متضاربة ،
ومجمعات الحى ومراكز اهتمامات أبنائه والنظم السائدة فى الحى وطريقة النظر إلى الأمور
كلها من العوامل التى تسهم فى تعليمنا ، إذ إنها عوامل تدخل فى استجابتنا الفعالة
بشكل أو آخر .

٣ - إن ساحة اللعب بما يجرى فيها من ألعاب ومهاريات ومجمعات ، سواء ، أكانت تجرى
بصورة رسمية أم غير رسمية ، تعلم أولئك الذين يسهمون فيها بصورة إيجابية أو سلبية .
وقد تكون هناك فعاليات تجرى وفق نمط معين وألعاب مشتركة ، إذا سمحت ظروف
المكان بذلك ، إذا لم يتوفر المكان بسبب ازدحام السكن وقلة الفسح بين البيوت .. فإن
اللعب الفعلى غير المنظم يكون أمراً صعباً أو مستحيلاً . ولكن إذا تم اللعب بطريقة
منظمة فى الساحات والملاعب المخصصة لذلك حيث الظروف المتاحة والتسهيلات الكافية
والأماكن الواسعة والأدوات اللازمة والقيادات والمدرسين ، فإن ذلك يجعل اللعب ألد
وأمتع وأبهج شئ فى الحياة .

ورعاية ، إذا كانت هناك فرص واسعة موجهة للاشتراك فى اللعب ، فإن ذلك يساعد
على تنمية الروح والقيم والخلق ، كما كان الحال فى أثينا عند مطلع حضارتها ، إذ كان
شبابها يتربون فى ساحات اللعب وليس فى المدارس .

٤ - إن الطبيعة المتشعبة فى النباتات والحيوانات والطيور والمعاصيل والأشجار والغابات
والأنهار والأجرام السماوية واختلاف الليل والنهار وتماقب الفصول والتباين فى المناخ
والطقس تعلمنا ، حينما نتاح لنا حرية الوصول إليها والتنمتع بها والاحتكاك بها
مباشرة .

فمن الطبيعة - مثلاً - نتعلم أن النار تحرق ، والنحل يلسع ، والنباتات السامة خطر
يتخفى مخمئيه . إن عالم الطبيعة معين لا يتضب فهو بالنسبة للبعض تؤدى إلى آفاق لا
نهاية لها من العلم والحقائق ، ويجد فيها البعض الآخر من الناس وحى إلهامهم
وتأملاتهم ، كما أن فريقاً ثالثاً من الناس يخافون قسوتها : لأنهم يتعرضون دائماً
لأخطارها وتكون من عوامل تدميرهم .

٥ - إن المؤسسات الدينية وما يحيط بها من جو مفعم بالمفاهيم المتعددة
والفعاليات الدينية وما يتصل بها من ممارسات ، لها تأثير تعليمى قوى فى حياة
اللايين على مختلف أجناسهم . وهذا شئ طبيعى لا غرابة فيه لأن التربية والدين
يلتقيان فى الدعوة إلى تهذيب الخلق وصقل النفس وتنمية السلوك الحسن . إن جامعات
عريقة نالت شهرتها على أساس العلوم الدينية رغم إدخال العلوم العصرية فيها .

٦ - إن العمل يعلم سواء كان ذلك العمل يتم فى محيط الأسرة أو فى الحى أو فى المجتمع
الأوسع . إن للعمل مدلوله التربوى ، لذا أعتبر الهدف المهنى من الأهداف التربوية .

أيضا تضع كل الأنظمة التربوية أهمية خاصة للعمل بهدف تنمية روح العمل لدى الصغار لتكوين لديهم الرغبة والاحترام للمهن والعمل البدوي .

٧ - إن الظروف المدنية والمؤسسات الممثلة في الشرطة والانتخابات والمعدل الرسمية والمناسبات القومية والأحزاب السياسية والمنظمات المهنية والحوار السياسي والمدني وغير ذلك مما يؤدي خدمات ، يسهم بقسط وافر في تعليمنا . فمثلا عن طريق السياسة نلتهم بالحماس السياسي ، فنكون نجلاء مواقف محددة مزيدين أو معارضين ، مبالغين أو لامبالين . لذلك فإن المناهج التي تشير إلى الواجهات المدنية لها أثر في تنشئة المتعلمين تنشئة وطنية واجتماعية .

٨ - إن الشارع يعلم ، إذ إن مشاهدة الجمهور والتزام الذي لا ينقطع من حولنا له تأثير كبير علينا . وأيضاً ، واجهات المحلات التجارية التي تعرض مواداً وبضاعة محلية أو مستوردة ، بما لها من ألوان زاهية جذابة والتي نرغب فيها ولكننا لا نقوى على شرائها ، تؤثر في تربيتنا . كذلك فإن الخببرات الطارئة التي تحدث في الشارع والالتقاء مع الآخرين بالصدفة ، والمناظر القبيحة التي تؤذي مشاعرنا ، والمناظر الجميلة التي تريح نفوسنا ، وحركة المرور ، والشعور بالخطر والأمن والنظام ، تؤثر جميعها في مستوى تعليمنا ، وتكوين خبرات حياتية ، قد تكون إيجابية أو سلبية . فعلى سبيل المثال ، الشارع الضيق أو الزقاق الذي يتعرض فيه الإنسان ، من العوامل القوية التي تسهم في تعليمه ولها تأثير تربوي عظيم لا يقل شأنًا عن المؤثرات المرئية الأخرى .

٩ - إن السفر يعلم ، فمثلا عن طريق الزيارات والرحلات يكتسب الفرد خبرات جديدة لم يكن له بها دراية أو معرفة من قبل .

١٠ - إن مشاهد القبح والجمال المحيطة بالفرد تعلمه ، لذا يهتم مخططو المدن والبلدان بتجميل المدن غاية الاهتمام ، حتى تتاح للفرد الفرص التي من خلالها تقع عينيه على المناظر الجميلة ، فترتاح نفسه ويبدأ بالبهو وينمو عنده تفوق الجمال ، ولا يقتصر الجمال على الجمال الملمس فقط ، إنما يمتد ليشمل الجمال المصنوي كالحقائق الحسن والتصرف المقبول والانسجام بين الأشياء .

١١ - إن عضوية الفرد في الجماعات تعلمه ، إذ إن اندماج الفرد بجماعته ما أو بجماعات عدة يزيد من خبرته ويوسع آفاقها . وبخاصة ، يشعر الفرد بالسعادة عندما يحقق مرموزاً مرموقاً في إحدى هذه الجماعات . إذ ، نحن إلى حد كبير نتاج علاقاتنا مع الجماعة .

١٢ - يتعلم الفرد من خلال تجاربه مع السلطة لأن تعامله معها ، وما يتبع ذلك من أوامر مفروضة أو جهود مبذولة للسيطرة والضغط يحدد استجابات الفرد ، فإما أن يستكين ويخضع لهذه القيود والأنظمة قهراً ، أو يقبلها ويطيعها عن قناعة تامة ، أو يرفضها ويتردد عليها ويقاومها ، وذلك يلعب دوراً كبيراً في تكوين شخصيته .

١٣ - إن المرض والصحة ، والفقر والغنى ، والمصارعة والربح ، والانتصار والانهيار ، وجميع الخبرات الأخرى التي يجرب الفرد أن يأخذ في الاعتبار تلك الظروف التي يعيش تحت ظلالها

وتحت ضغطها ، يحسن أن تكون مصدرا لتعليمه طالما تدفعه إلى التفكير .

١٤ - إن العقوبات والمكافآت والمغريات والفضيلة والذيلة والجرائم والمخترعات والفنص الحرفية تعلم ، إذ إن طريقة معاملة الآباء والأخوة والمعلمين والمؤسسات والمجتمع للفرد تعد مؤثرات تربوية ، وخاصة إذا كانت على غير ما يتوقعه الفرد ، لذا فإنها تثير فيه مختلف الاستجابات ويجعله يتصرف إذا ما تصرفا بنسجم وإيمانه بها ، فإما أن يقبلها أو يقاومها ، وأما أن يصدقها أو يكذبها .

١٥ - إن طموحات وتوقعات وصداقات الفرد واحترامه للآخرين ورغباته المحققة وغير المحققة تعلمه ؛ إذ تساعد على تكوين أنماط حياته وسلوكه ووجوده أيضا ، كذا يلعب رفاق الصبا والرفقاء ورفاق الدرب دوراً فعالاً في تكوين سلوك واتجاهات الفرد سلباً أو إيجاباً .

١٦ - إن القراءة تربي الفرد ، سواء أكانت في الصحف والمجلات ، أم الكتب : الرصينة الملتزمة أو الرخيصة المبتذلة . وقد يتصور البعض أن الفرد قادر على الهرب من تأثير القراءات الفاسدة ، ولكن ذلك لا يحدث أبداً بسبب الضعف الإنساني . ويشير الواقع الفعلي إلى أن أي شيء يلمسه الفرد يؤثر فيه ويتعلم منه ، لذا تسعى الحكومات والمؤسسات التربوية إلى إبعاد المؤثرات المفسدة ، مثل الكتب والمجلات الرخيصة والهاينة المستوى عن سمع أو بصر الناشئة حرصاً منها على عدم تأثرهم بها ، مما يحبط نفوسهم ويقتل معنوياتهم ويفسد أذواقهم وأخلاقيهم .

ما سبق إيجاز مختصر للعوامل الكثيرة التي تسهم في تعليمنا ، والمدارس تلعب دوراً محدوداً في كل هذه الأمور . لذا ، يجب أن تتعاون عدة مؤسسات - بما فيها المدرسة بالطبع - على تنظيم هذه المغريات وتقديمها للفرد في أحسن صورة ، وذلك عن طريق انتقاء الصالح منها وإعمال الفتح ، ليكون أثرها إيجابياً وبنائياً . ويلعب المنهج دوراً لا يستهان به في تنظيم الخبرات والفعاليات لتكون جزءاً من تربية الفرد ، سواء تم ذلك عن طريق دروس تعطي بشكل رسمي محدد أم عن طريق فعاليات ونشاطات يزاولها المتعلم داخل المدرسة وخارجها .

لقد تحدثنا فيما سبق عن ضرورة وأهمية التكامل بين دور المدرسة وأدوار المؤسسات الاجتماعية الأخرى ، وننوه فيما يلي إلى الدور الذي يمكن أن تنفرد به المدرسة - عن طريق المناهج التي تقدمها - دون بقية المؤسسات الاجتماعية بالنسبة لمعالجة مشكلات المجتمع والإسهام في حلها .

المنهج ومشكلات المجتمع :

أوضحنا في أكثر من موقع أن التربية عمل اجتماعي ، أي أنها تحدث في نظام اجتماعي خلال مرحلة معينة من مراحل تطوره ، لذا يجب أن يكون الاهتمام الأول للمدرسة هو إعداد المواطنين للمحافظة على القيم الأساسية التي يقرها المجتمع ، والمحافظة أيضاً على أساليب حياة الأفراد والجماعات . وبالمثل ، تستمد هذه الأمور أصولها من المثل الاجتماعية التي يرى المجتمع أهمية استمرارها وقائها . إذا كانت تلك هي الوظيفة الرئيسية للمدرسة ؛ فكيف إذا تواجها

المدرسة المشكلات التي يواجها المجتمع ؟

للإجابة عن السؤال السابق نحدد أولاً المشكلات التي قد يتعرض لها المجتمع، وهي تلخص في الآتي :

- مشكلات موضوعية ، وهذه تعتمد حلولها على الحقائق التي يكشف عنها العلم والواقع .

- مشكلات جدلية ، وهذه تنتج عن الصراع بين القيم ، وتتطلب نوعاً من الأحكام تقوم على تفضيل بعض القيم وإهمال بعض القيم الأخرى .

نتيجة لما تقدم ، هناك ثلاثة اتجاهات لدور المنهج إزاء المشكلات السابقة ، وهذه الاتجاهات ، هي :

* الاتجاه المحافظ ، ولا يتعرض للمشكلات أو القيم المتصارعة الموجودة في المجتمع ، إنما يقتصر دوره فقط على نقل التراث الثقافي والمحافظة على الأوضاع الاجتماعية السائدة .

* الاتجاه المعادي ، ويقتصر دوره فقط على عرض مشكلات المجتمع ، دون إبداء رأي محدد تجاهها ، وبخاصة المشكلات الخاصة بالقيم .

* الاتجاه التقدمي ، ويتعرض لمشكلات المجتمع بالدراسة والنقد ، وبما يكون له دور إيجابي في التصدي للمشكلات وتقديم الحلول المناسبة لها .

أما الدور الذي يمكن أن يسهم به المنهج في إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات المجتمع، فيمكن تلخيصه في الآتي :

- ١ - تنمية وعي المتعلمين بالمشكلات المعاصرة التي تؤثر في حياتهم .
- ٢ - تزويد المتعلمين بقدر مناسب من الحقائق والمعلومات عن كل مشكلة .
- ٣ - إلقاء الضوء على الجهد الذي تبذله الدولة لحل المشكلات المزمنة والتي يعاني منها المجتمع .
- ٤ - إكساب المتعلمين اتجاهات نفسية مناسبة مثل احترام العمل اليدوي .
- ٥ - إكساب المتعلمين مهارات التفكير العلمي .
- ٦ -حث المتعلمين على الاهتمام بمشكلات مجتمعاتهم ، وتنمية ميلهم نحو دراستها والإسهام في حلها كل على قدر طاقته .

أيضاً من الأمور التي ينبغي أن يعكسها المنهج التربوي في ظل الأساس المرتبط بالبعد الاجتماعي ، العلاقة وثيقة الصلة بين المنهج والثقافة سواء كانت على المستوى : المحلي أو العالمي ، لأن الثقافة تخص الإنسان أولاً وأخيراً في كل زمان ومكان . لذا ، فإنها تشجع حاجات الإنسان المرتبطة بوسائل وأساليب الحياة ، وباهتمامات وعادات وعواطف وتصرفات الإنسان تجاه أي موقف ، كما أنها تحدد بدرجة كبيرة نظرتهم ورؤيتهم للقضايا المختلفة وأساليب حلها .

وبعامة ، فإن الدور الذي يمكن أن يسهم به المنهج في تطوير الثقافة ، فهو يتخلص في

الأنثى .

- مراعاة ما يطرأ على المجتمع من تغيرات في شتى المجالات (اقتصادية ، اجتماعية ، سياسية ، ... الخ) لتعديل المنهج أو تغييره لينتمشى مع تلك التغيرات .
- مساعدة المتعلمين على تقبل ما يحدث من تغير ثقافى والتكيف مع هذا التغير
- إكساب المتعلمين المهارات ، الاتجاهات التى تجعل منهم عوامل للتجدد الثقافى والتقدم الاجتماعى

توضيح أسباب التغيرات الثقافية وما يترتب عليها من نتائج .

- إلقاء الضوء على مواطن الصعف ونواحي القصور فى الثقافة والعمل على تنقيتها مما يشوبها من شوائب

وعلى صعيد آخر ، فمن الضروري أن يبرز المنهج أن المدرسة كمؤسسة تربوية - شأنها شأن بقية المؤسسات التربوية الموجودة فى المجتمع - ينبغي أن يكون لها فلسفتها المشتقة من الفلسفة السائدة فى المجتمع

وهي الدول المتقدمة . حيث يقوم النظام الديمقراطي على أسس بعينها ، يذكر أهمها فيما يلى .

- الحرية الشخصية للفرد ما دامت لا تتعارض مع حرية الآخرين
- الاعتراف بقيمة الفرد وتهئته الفرص لينمو إلى أقصى حد تؤهله له استعداداته وإمكاناته وقدراته

- التعاون أساس الحياة بين الأفراد وذلك لتحقيق الأهداف المأمونة المشتركة

استخدام الأسلوب العلمى فى حل المشكلات

ويمكن للمنهج أن يسهم فى تحقيق الأسس السابقة عن طريق

(١) احترام شخصية الفرد .

من مظاهر ذلك : الحرية المنظمة ، الاعتراف بالفروق الفردية ، تكافؤ الفرص أمام الجميع ، مراعاة خصائص نمو المتعلمين فى جميع المراحل التعليمية

ويمكن للمنهج أن يسهم فى تحقيق هذا المبدأ عن طريق :

- إتاحة الفرص أمام المتعلمين لممارسة حرية التفكير وللإشتراك فى إدارة المدرسة .
- الاهتمام بالتربية الحلقية والدينية والاجتماعية
- تشجيع المتعلمين على التعبير عما يحول بأنفسهم بجميع أساليب التعبير .
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .
- تنوع الدراسات وبوادر النشاط التى تتيح للمتعلمين فرص الدراسة الأكاديمية والعلمية والمهنية .

- إتاحة الفرص المتكافئة والمتعددة لسهم المتعلمون في وضع الخطط وفي تنفيذها
- تعزيز المتعلمين على احترام بعضهم بعضا
- ربط المنهج بالمجتمع من جميع جوانبه الثقافية والاقتصادية والصحية ... الخ ، وإلقاء الضوء على مشكلات المجتمع وإمالة وحفظه للتنمية

(٢) التعاون :

- لتحقيق التعاون يجب أن يتحمل كل فرد نصيبه من التبعات التي تسعى الجماعة لتحفيظها وبورده طوعا في ضوء الخطة الموضوعية ، وأن يتعاون مع الآخرين دون أن يفرد برأيه فقط ، إنما يناقش الآخرين آرائهم ، ويذا يتبع الفرصة لتفاعل الآراء وتبادل وجهات النظر ويمكن للمنهج أن يسهم في تحقيق هذا المبدأ عن طريق :
- إبراز أهمية التعاون على جميع المستويات
- إتاحة الفرص التي يمكن من خلالها تدريب المتعلمين على مهارات التعاون
- تهئية الفرص أمام المتعلمين للتعاون في مختلف الميادين الحيوية

(٣) التفكير العلمي :

ويقوم هذا النوع من التفكير على أساس تحديد المشكلة تحديدا دقيقا ، ثم فرض عدة فروض لمحاولة حل هذه المشكلة ، وبعدها يتبنى الفرد أحد هذه الفروض ، ويحاول إثباته عن طريق البيانات المتوفرة بين يديه ، وبعد تحقيق النتائج وإثباتها يمكن استخدامها في المواقف المشابهة أو ذات الصلة المشتركة .

- ويمكن للمنهج أن يسهم في تحقيق هذا المبدأ عن طريق :
- تدريب المتعلمين على استخدام هذا الأسلوب في حل مشكلاتهم
- وحسن آراء المتعلمين فحسا علميا دقيقا وعدم قبول أي شيء يقال منهم على علاته
- بيان أن القضايا ذات الاهتمام العام يجب حلها عن طريق التفكير العلمي المنظم
- تنمية الاتجاهات العلمية السليمة ، مثل : نبذ الحرافات وعدم قبول التفسيرات العسفة

- إبراز أهمية استخدام الأسلوب العلمي في ميادين العلم والعمل والإنتاج

(٤) : العمل :

- من العوامل التراثية التي ساعدت على التفرقة بين الفكر والعمل ، مذكر مايلي :
- النظر إلى الإنسان على أساس أنه يتكون من عقل (روح) وجسد ، ولكل منهما مطالبه الخاصة ، ولكل منهما طبيعة خاصة .
- النظام الطبقي في بعض المجتمعات ، والذي كان يقسم الناس إلى فئتين : فئة غنية وفئة فقيرة

- افتراض أن المتعلم طرف سلبى فى العملية التربوية . يقتصر دوره على السمع فقط دون المشاركة

وقد ترتب على الفصل بين الجانبين : النظرى والعملى نتائج خطيرة : بحاصة فى مجال المناهج . وهذه تتلخص فى الآتى

- الاهتمام بدراسة الفلسفة والمنطق والرياضيات اعتقادا بأنها تسهم فى تدريب العقل ميساعد على تحصيل جوانب متعددة من جوانب المعرفة

- انعزال المعرفة عن البيئة نتيجة إهمال النشاط العملى والجوانب التطبيقية

- سد الأبعاد المهنية واحترافها من جانب كبير من المتعلمين

ومن بداية هذا القرن ، ظهرت عوامل وثقت العلاقة بين الفكر والعمل ، وهذه لعوامل هى

* رفض فكرة الفصل بين جسم الإنسان وعقله .

* انتشار الفلسفة الديمقراطية

* قيام الثورة الصناعية والتطور التكنولوجى المصاحب لها

* الأحد بفكرة إيجابية المتعلم فى العملية التربوية

ويمكن المصحح أن يسهم فى تحقيق هذا المبدأ عن طريق

تعريف المتعلمين بمصادر الثروة وطرق استغلالها ، وبأناس لعملية ولعلمية التى يقوم عليها الإنتاج ، وبالتطورات الحديثة فى مجالات العمل والإنتاج

- ربط الجانب النظرى من الخبرة بتطبيقاته العملية كلما أمكن ذلك

- إكساب المتعلمين المهارات العملية المناسبة ، وتدريبهم على مهارات العمل الجمعى

- تنمية الاتجاهات السليمة نحو العمل

- تعويد المتعلمين على استخدام الأسلوب العلمى فى تخطيط وتنفيذ ما يقومون به من أعمال .

- إكساب المتعلمين الميول المناسبة نحو العمل

ولكى يكون المنهج مفيدا لعملية التعليم والتعلم ، ينبغي أن تتسق الخبرات التربوية التى يتضمنها مع الواقع التربوى القائم والملموس .

بمعنى : يجب أن يتسق محتوى المنهج والأهداف التى يسعى إلى تحقيقها مع الواقع الاحتىاعى والثقافى وفق مقتضيات هذا الواقع

أبصاً ، يسعى أن تتسم الخبرات التربوية ، التى يعكسها محتوى المنهج ، بالشمول والاستيعابية

كذلك يجب أن يكون خسرات المنهج مأسسة للمتعلمين ، من حيث قدرتهم

واستعداداتهم وحياتهم وميولهم

وحتى نتحقق الأهداف التربوية التى سبق ذكرها ، ينبغى أن يتم احتشاد الخبرات التعليمية التى يتضمنها المنهج التربوى وفق المعايير التالية :

- الاهتمام الكامل بكل العاملین اللذين يسهمان فى تكوين الخبرة ، وهما : الفرد وظروف السنة .

- أن تؤدى الخبرة لكسبة سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة إلى خبرات أعمق وأشمل من الخبرات السابقة

- أن تعمل على اكتساب الفرد على وسائل وأساليب التكيف مع المجتمع الذى يعيش فيه

- أن تؤدى إلى تكوين اتجاهات عقلانية مناسبة

- أن تتوافق مع مطالب نمو المتعلمين وحياتهم ومشكلاتهم وميولهم وقدراتهم

- أن تكون من عوامل دراسة :

* ظروف البيئة التى يعيش فيها المتعلم

* الظروف المناسبة التى تهيئ للمتعلمين الفرص لاكتساب :

* المعرفة ، مثل : الحقائق والمعلومات والمدرجات والتعميمات والقوانين والطرق

* المهارات

* أسلوب التفكير العلمى السليم

* الميول

* لقدرة على التدقيق والتقدير

- العناية بجميع جوانب الخبرة ، إذ إنها كل متكامل ، وتتضمن الجوانب العقلية والانفعالية والعملية والجمالية ... إلخ ، فى وقت واحد .

- يؤدى اكتساب الخبرات الجديدة إلى استمرار النمو فى الاتجاهات السليمة ، مع مراعاة أن الخبرة السابقة - كما أوضحنا فيما سبق - مهمة ولزامة لاكتساب الخبرة الجديدة وتسييرها وتشكيلها . وبالمثل ، تسهم الخبرة الحاضرة فى بناء الخبرة المقبلة .

وباختصار ، تعتمد كل خبرة على ما سبقها كما أنها تدخل فى بناء ما بعدها .

- ينبغى ترحيب الخبرة توجيهها مستمرا حتى تؤدى بالفعل إلى نمو المتعلمين المستمر فى الاتجاه المرغوب فيه ، كما أن ذلك يجيبهم الاعتراف عن الاتجاه السليم مما يساعد على نمو المجتمع وتطوره وتقدمه .

ثالثاً : المتعلم

ويكون لهذا الأساس البعدان التاليان :

(١) - الجانب المتصل بالسمات الشخصية :

ويمكن تحديد أهم السمات البارزة ذات العلاقة الوثيقة بشخصية المتعلم في الآتي : (٧)

* حاجات المتعلمين

* مشكلات المتعلمين

* ميول المتعلمين

* اتجاهات المتعلمين .

* قدرات المتعلمين ومهاراتهم وإستعداداتهم

* خبرات المتعلمين .

وفيما يلي نوصي تفصيلي للسمات السابقة

(أ) حاجات المتعلمين :

ويفسر فريق من المربين " الحاجة " على أنها مطالب المجتمع كما يتصورها واضعو المناهج والمخطط الدراسي .

ويفسر فريق آخر من المربين " الحاجة " على أنها توترات نفسية بيولوجية .

ويؤيد تفسير " الحاجة " حالياً على أنها تتضمن الجانبين : الشخصي والاجتماعي معاً

ويعامة ، تدفع الحاجة الفرد للقيام بسلسلة من النشاط المتنوع ، الذي يهدف إلى إشباع تلك الحاجات ، وبذا فهي الموجه لسلوك الإنسان .

وعندما تكون حاجات المتعلمين من الأساسيات التي يجب مراعاتها عند اختبار مواد المناهج الدراسية وما يتصل بها من مختلف أوجه النشاط ، تصبح من دوافع دراسة هذا المهج . كما تساعد على النمر من جميع جوانبه . لذا يجب أن يهيئ المهج التحيزات التي تساعد المتعلمين على إشباع حاجاتهم التي يمكن تلخيصها في الآتي

* حاجات النمو الجسمي العقلي السليمين .

* الحاجة إلى : الانتماء والمحبة والحنان ، والتعبير بحرية ، الشعور بالاحاح ، الاطمئنان ، التوجيه والإرشاد السديدين .

ويمكن تعرف الحاجات السابقة عن طريق :

- الملاحظة الدقيقة وتسجيل نتائجها ودراسة هذه النتائج

- التحدث إلى المتعلمين حديثاً حراً بلا قيود ، في حدود اللياقة التي يفرضها الموقف التدريسي .

- مناقشة المتعلمين كل على انفراد أو مناقشتهم مناقشة جماعية .

- دراسة البطاقات المدرسية المخصصة الخاصة بالتعلمين
- دراسة السيرة الذاتية الخاصة بكل متعلم .
- ربط ما يستخلص من دراسة كل من بطاقة التعلم وسيرته الذاتية .
- تعاون كل من المعلم والأخصائي الاجتماعي والمعلم والطبيب والأسرة لدراسة كل حالة
- زيارة أسرة التعلم للوقوف على أحوال أسرته . وعلاقة أسرته بالأسرة الأخرى لمحاورة
- دراسة حاجات ومشكلات المجتمع وذلك لأرتبطت بحاجات ومشكلات المجتمع صورة مباشرة

(ب) مشكلات المتعلمين :

يختلف نوع المشكلات باختلاف مراحل النمو . ويختلف المجتمع الذي يعيش فيه المتعلمون . ولقد كانت المدرسة التقليدية لا تهتم اهتماماً يذكر بمشكلات المتعلمين . أما المدرسة الحديثة فإنها تهتم بمشكلات المتعلمين . فتساعدهم على حلها عن طريق تدريبهم على أسلوب التفكير السليم ليألفوه ويبدركوا مرآة . وليستخدموه في شتى المواقف

(ج) ميول المتعلمين :

الميل هو شعور عند الفرد يدفعه إلى الاهتمام والانتهاء بشيء ما أو أمر ما . أو يدفعه إلى تفضيل شيء عن آخر . وعادة يكون الميل مصحوب بالارتياح . ويتضمن الميل نشاط التعلم الذاتي وأنفعالاته

ويكتسب المتعلم ميوله نتيجة تفاعله الشط مع ما يواجهه ويحيط به . وذلك يعني أن الميل يكتسبها المتعلم من خلال الخبرات التي يمر بها . وأن هناك علاقة بين الميل والحادث . إذ أن ميل الفرد يكون قويا نحو ما يتصل بأشباع حاجاته . أما العوامل التي تؤثر في تكوين واكتساب ميول . فهي البيئة التي يعيش فيها الفرد والمدرسة والعادات والتقاليد السائدة ومستوى أمان وطموح الفرد

ويصح عملية التعلم أسرع وأبني أثرا لدى المتعلم إذا أخذ منه كأحد أسباب اختيار المادة الدراسية وأوجه النشاط المتصل بها

وحين يستفيد المعلم من دراسة ميول المتعلمين . عليه مراعاة ما يلي :

- البحث عن الحاجات الأساسية التي تنشأ الميل في خدمتها . وذلك للعمل على إشباعها بالأساليب المناسبة .
- العمل على تنمية الميل المناسبة وتكوين ميول جديدة للمتعلم .
- تنمية ميول المتعلم التي تتوافق مع استعداداته وقدراته لممارستها بنجاح
- توفير فرص النجاح أمام المتعلم ليكون ميوله

ويمكن تلخيص أهم الميول في : الميل للعب ، الميل للأدب ، الميل للجسمال ، الميل للحياة في جماعة ، الميل للعلم
ويمكن تعريف الميول عن طريق الأساليب نفسها التي سبق تحديدها عند الحديث عن الحاجات

(د) - اتجاهات المتعلمين :

الاتجاه هو تأهب الفرد لأن يشار بمثير في موقف معين فيتنصرف تصرفاً خاصاً بالسببة لهذا المثير
وتتضمن الاتجاهات عناصر ، بعضها عقلي وبعضها انفعالي ، وتؤدي إما إلى قبول أو معارضة أو رفض

ولا تظهر كل الاتجاهات في شعور الفرد بدرجة واحدة ، بل تختلف في درجة عمقها ويكون أكثرها عمقا هو المتطرف منها سواء من ناحية الحماية أو المخافة . وقد لا يعرف الفرد ما لديه من اتجاهات معرفة تامة ، إذ أن التحليل كثيرا ما يكشف أن لدى الفرد اتجاهات نحو ذاته لا يدركها

وقد يسلم الفرد ببعض الاتجاهات دون أن يتكلم عنها أو حتى يفكر فيها ، ولكن حينما تكون هناك مواقف تشيها ... فإنها تظهر بقوة ووضوح

وقد تكون لدى الفرد بعض الاتجاهات المترسبة في اللاشعور دون أن يدركها ، لكن تظهرها الظروف فقط . وقد يسلم الفرد باتجاهات معينة دون تفكير أو مناقشة

ويحب التفرقة بين اتجاهين أساسيين عند الفرد ، وهما : اتجاه يوجه الفرد نحو العالم الخارجي الموضوعي ، واتجاه يوجه الفرد نحو ذاته وداحله ، وهما اتجاهان متضادان داخل الفرد الواحد ، إلا أن أحدهما يكون هو الاتجاه السائد الذي يشهر به بينما يكون الثاني تابع ولا شعوريا

وعندما يشار لدى الفرد الاتجاه الكامن يصبح أكثر نشاطا ، فيدرك هدفا من الأهداف إدراكا داخليا . ويقوم مجموعة من الأفعال .

والفرق بين الاتجاه والميل كما يحدده (فرحسون) " الميل فيه تعبير عن شعور أما الاتجاه فعليه تعبير عن عقيدة " . ويرى فريق من السيكولوجيين أن الاتجاهات والميول يرتبطان ارتباطا وثيقا ، وأن الاتجاه اصطلاح أوسع يندرج تحته الميل .

وتأثير الاتجاهات فعال على الفرد ، إذ إنها تساعد على تحديد ما يراجه وكيف يواجهه وكيف يتصرف نحوه تصرفا معينا

وأهم العوامل التي تساعد على تكوين الاتجاهات ، هي :

- التقليد

- الدين والعادات والأعراف والتقاليد والقيم الاجتماعية المنتشرة في المجتمع

- اختلاط الفرد مع الآخرين

- الخبرات التي تثير اعمالات حادة

- الخبرات التي يكتسبها من المؤسسات الاقتصادية الموجودة في المجتمع

- تأثير الفرد باقتراحات وآراء المشاهير والمفكرين في المجتمع

- تأثير الفرد باقتراحات وآراء الخبراء في ميدان له أهمية خاصة من جهة الفرد

تأثير الفرد برأي الجماعة حتى لا يبدو خارجاً عنها

تأثير الفرد بالتقنيات الواردة

- تأثير الفرد بالمرءات لاستقلالية الشباب في بعض المدن

ولا يقتصر الانتماء على موقف بعينه ، لأن الانتماء الذي تتعلمه الفرد في موقف ما ، قد يطلعه على مواقف جديدة مشابهة للموقف السابق .

ولا حصل الفرد إلى تعبير اتجاهاته إذا كانت مصبوبة بمشاعر وحادثته ومبررته . ستعزز له مفهومه ذاته ، كما أن الفرد يتدوم تعبير اتجاهاته عند دفعه عن نفسه

وتتولى اتجاهات عند الفرد ، ويصبح مستقرة لا تتغير . إذا وجد أنها شاذة من بين الآخرين من بعد من معهم . ويعد الفرد من اتجاهاته أو يعبرها عنه من حيثته مواقف مهمة في حياته تبدو فيها اتجاهاته القديمة غير مناسبة . أو عند معرفته خفايا ومعلومات دقيقة تجعله ضرورة هذا التعبير أو التعديل . أو تتفق مع الاتجاهات الجديدة للجماعة التي ينتمي إليها . أو تتفق مع اتجاهات ذوي المكانة العالية من وجهة نظره

ويحدث بحدوث المنهج المدرسي اتجاهات المتعلمين كأساس من أساس خبراتهم ، يدرسها ، وما يخصها من أوجه نشاط ، فإن المتعلمين يهتمون اهتمام كبيراً به . فيفلتون عليه إذا لا يساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة

ومن الممكن أن تصبح الاتجاهات المرغوبة فيها أهداف مهمة في كل مدة دراسية . يصطب لذلك تدور المحاصيل في مواد الدراسة في المدرسة وتكون لتدريس عند ١٠٠ مع

أما هذه الاتجاهات فهي اتجاه بحث ، اتجاه العلم ، اتجاه محبة الأسرة ، اتجاه سنوية ، اتجاه التسامح ، اتجاه وأمانة الخ

(د) قدرات المتعلمين ومهاراتهم واستعداداتهم .

القدرة : هي ما يساعد الفرد ليتولى أوجه نشاط متراصة متكاملة قبل وبعد . معه . إذا وجدت الظروف الملائمة . وما يمكن أن يؤديه الفرد هو الذي يحدد القدرة . ويمكن ملاحظة وتسجيل القدرة إلا عن طريق أدائها

أدأ ، القدرة معقدة لأنها تشمل نشاطاً حركياً وشاط . هب ، وتتضمن مهارات كثيرة . وتبين القدرة مدى نجاح الفرد في حياته العملية وفي علاقاته مع غيره من الأفراد والجماعات

المهارة : هي سهولة في أد ، استجابة من الاستجابات أو سهولة في القيام بعمل من

الأعمال بدقة وعلى أكمل وجه وفي أقصر وقت . ويمكن أن تكون المهارة حركة أو ذهنية وتقريب المهارة من العمل لآتي إذا تكررت في ظل ظروف متشابهة ، إلا أنها لا تكون الجبة تماما . وتساعد المهارة الفرد على إنجاز كثير من أفعاله ، وفي القيام بأنماط سلوكه اللازمة لحياته اليومية والإثابة

الاستعداد : هو إمكان تنمية قدرة معينة ، أو إمكان القيام بعمل من الأعمال ، أو إمكان اكتساب مهارة في أحد الأعمال ، أو إمكان تعلم شيء من الأشياء ، في سهولة ويسر . وذلك في الظروف المناسبة . ومن خلال التدريب المقصود أو غير المقصود

وتساعد معرفة استعداد الفرد على توجيهه إلى ما يناسبه من دراسة أو عمل . ونهين له الفرص لا يستطيع القيام به في سهولة ويسر ، كما توضح مدى إمكان اكتساب الفرد للمهارات التي تساعد في عمله

للأسباب السابقة يجب ربط المنهج المدرسي بقدرات ومهارات واستعدادات المتعلمين ، وذلك عن طريق

شمول المنهج المدرسي على نشاطات وفعاليات مشوقة ومختلفة النوع والمستوى إتاحة المنهج للفرد استعداد الشيء تسمح للمعلم باستخدام الوسائل و نظرق التي تعرف بها على قدرات ومهارات واستعدادات المتعلمين أن يوجه المعلم المتعلمين ليبحث كل منهم ما يناسبه من الدراسة وأوجه النشاطات والفعاليات التي تساهم في تنمية قدراته ومهاراته وطرق تعرف قدرات المتعلمين ومهاراتهم واستعداداتهم هي .

* الملاحظة الدقيقة وتسجيل نتائجها في سجلات خاصة

* الاختبارات المعدة لهذا الغرض

* اختبارات الذكاء

* دراسة السيرة الذاتية

* دراسة بطاقات المتعلمين المدرسية المجمعة .

(و) **خبرات المتعلمين :** إن ارتباط التعليم بالخبرات السابقة للمتعلم زاهر بالمعنى ، لذا يجب بذل الجهد لإقامة المنهج على أساس الإحاطة الشاملة بالخبرات التي سبق للمتعلمين اكتسابها .

ويمكن الوقوف على خبرات الفرد السابقة عن طريقين .

* العمل معه .

* استخدام أدوات خاصة للقياس .

(٢) **الجانب المتصل باكتساب المهارات التعليمية / التعليمية :**

وتتمثل المهارات التعليمية / التعليمية التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم لإعداده مواظ

متفاعلا مع حاضره في المجتمع الذي يعيش فيه . ولإعدادة إنسانا يستطيع أن يواجه مستقبله بكل متغيراته التي قد تواجهه أو تصادفه . في الآتي :

(أ) ممارسة الحياة التعاونية :

لا يستطيع أى إنسان متحضر . عاقل . متزن انفعاليا أن يعيش معزول عن الآخرين . إذ أن الله خلق الإنسان اجتماعيا بطبيعته . لذا فهو يحتاج في حياته أن يتعامل مع الآخرين . وبالتالي فهو يحتاج أن يتعاون معهم . وحتى يتم ذلك التعاون في إطار سليم . يجب أن يتعلم الفرد بعض المهارات والأفكار التي تمكنه من ممارسة نوع من الحياة التعاونية بينه وبين الآخرين .

إن الجنس البشرى بنفسه كان وراء نشوء بعض المشكلات المعقدة التي تنفاقم حلها يوما بعد آخر . ويحتاج حلها إلى أساليب تعاونية على مستوى عالمي

ومن المشكلات التي فرضت نفسها على العالم . وأصبح التفكير في حلها بأقصى سرعة . ضرورة لآزمة لحفظ العالم من ويلات وكوارث عظيمة الشأن . تذكر مشكلة التلوث ومشكلات البيئة اللذين يخدان الآن هذا عالمنا أيضا . بشكل سياق التسلع تهديدا خطيرا لبقاء الإنسان . ولسوء يتقدم ويتصاعد هذا الخطر طالما لم يتم الوصول إلى تفاهق معقول للتراثات الإنسانية على غرود . بحيث يعفى العالم من أخطار حسيمة إذا ما تفجرت . قد يفرح معها العالم بأكمله . وبخاصة إذا تدخلت في هذه التراعات الدول الكبرى . ويشير الواقع إلى أن مشكلة التسليح ذات مشكلة صعبة ومعقدة وتؤرق ضمير الإنسانية . بحيث أصبح في حكم المستحيل إيجاد علاج ناجح وفعال يرحم البشرية من دمار وفتا . أكيد

ومن ناحية أخرى . فإن الهجرة على مستوى الأفراد . وعدم ركونهم إلى الاستقرار . رد من صعوبة العدل التضارنى وحال دون أن يصبح هؤلاء الأفراد جزءا أساسيا من المجتمع الذي يعيشون فيه

في ضوء تلك الأمور المتقدمة . أصبح من الواجب أن يتعرف التلاميذ بعض المهارات التي تمكنهم من الإسهام - ولو جزئيا - بالمجهود التضارنى الذي يهدف إلى حل مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه . أيضا . أصبح من الضروري تدريبهم على مشاركة الآخرين احتفالاتهم . والتعاطف معهم في أفراحهم وأزراحهم . وتعريفهم كذلك الأساليب الفعالة لمعالجة النزاعات الشخصية . وذلك لتحقيق نوع من العيش التضارنى لهم . إذ إن القدرة على مشاركة الآخرين . والقدرة على إيجاد حلول مناسبة للنزاعات . لسوف تساعد المتعلمين (بلا جدال) على تعلم العيش معا في حياة آمنة مطمئنة . وفي سلام وأخاء .

وتستطيع المدارس أن تعد المتعلمين لمثل هذه الحياة التعاونية بأساليب مختلفة . من أهمها . أن يسرد التضارنى جميع أفراد العملية التربوية . وذلك يعنى إقامة المجتمع المدرسى على أسس تعاونية .

ولكن ما تقدم لا يتحقق بدرجة كبيرة في المدرسة بسبب عدم إدراك ووعى هيئة العاملين فيها للهدف الحقيقي من وراء تشكيل الجماعات التعاونية التي ترمى في حقيقتها إلى مساعدة المتعلمين لاكتساب مهارات تعاونية تخدمهم في حياتهم المستقبلية . وبسبب عدم امتلاك سبة

كبيرة من المدرسين على تلك المهارات التي تؤهلهم لإقامة علاقات تعاونية بينهم وبين المتعلمين من ناحية ، وبين المتعلمين بعضهم البعض من ناحية أخرى

تتضمن مهارات التعاون والتأكيد عليها كأساس مهم من أسس بناء المهج كفيل بأن يتيح للمتعليم فرصة اكتساب مهارات حبها سوف يستفيدون منها فيما بعد ، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق عقد الاحتصاعات الدورية للفصول ، وأنواع أساليب التعليم التعاوني ، والتدريب على القيام بوظائف الأبا ، والأمهات

ولكننا نلاحظ أن مثل هذه المهارات السائفة المقيمة في تحسين أساليب الحبة التعاونية بين المتعلمين بعضهم البعض داخل المدرسة وخارجها ، وبين المتعلمين وباقي أفراد المجتمع لا تعامل على نحو واضح بحيث يظهر كجزء منظم ثابت من المهج المدرسي ، ونرى ذلك الجهد واحتياجات المدرس ، فإن كان مدرسه لا تعود على إلى تلك اكتساب مهارته للمتعلمين وإن كان غير ذلك فإنه لن يأت به بحلق

(ب) المحافظة على البقاء

إنه شيء مؤلم حقاً أن يعتقد الفرد في مجتمعنا المعاصر لبعض المهارات الأساسية الكمية في صميم قدرته على "الحياة على البقاء" ، إذ يعتقد الفرد لأن القدرة على تحصيل الغذاء الصحي الضروري ، والحديقة على "الصحة البدنية" النفسية ، ونلاحظ الآن اتجاه سلب قوياً يؤمن بدمج الحدائق والحقول الخضراء ، تنجح محلها المباني والمساكن لمواجهة الزيادة الهائلة في عدد السكان ، ولاشغال الناس أمور مدنية حتى لم يعد هناك اهتمام يذكر بالمساحات الخضراء ، ولدرجة أن القادر المعنى "صبح لا يهتم حالي بزراعة حديقة في منزله ، أبداً ، كانت سبة كبيرة من الأفراد لا تمارس رياضة المشي واعتصمت في اشتغالاتها بالكامل في السيارة ، فرد برهم ونقلت حركتهم

احتصار .. لا يفكر ولا يخطط عائلية الأفراد للاستفادة من المهارات الأساسية للصحة على البقاء ؛ لذا أصبح من أهم وأحداث الفرصة أن تطور أساليب الاستفادة من هذه المعارف والمهارات ، وتقدمها للمتعليم بشكل منظم

إذاً يجب أن يتضمن المهج المدرسي جانب تعليم أصول الطهي والتعبدة ، إلى جانب استعمال وسائل الطب الوقائي ، وأنشطة اللياقة البدنية ، وزراعة الحدائق ، ومبادئ الصحة النفسية ، والأدوار التي يضطلع بها الأبا ، والأمهات في تربية أطفالهم ، والتطوير الإيجابي لاحتواء العائات ، وتنويع المهج المستهلك ، وتعرف أفضل أساليب التغلب على العواطف عبر الاستفادة

في ضوء ما تقدم ، يجب أن يدرك المسئولون عن التربية وكذا العاملون في المدرسة إدراكاً تاماً أن الغاية من الأهداف المتقدمة ، والتي يجب أن يعكسها المهج ، بحيث يكون لها صداها المباشر بالنسبة لما يشغله الطلاب هو العودة إلى حياة أشد بساطة مما أوصلتنا إليه تعقيدات التكنولوجيا الحديثة.

والحقيقة ، يمكن أن يكون للمهارات السابقة مردوات إيجابية عظيمة الشأن بالنسبة لأولئك الذين يمكن أن يستنبطوا بها في صراعهم اليومي من أجل الحياة ، والمحافظة على البقاء.

ومن ناحية أخرى ، يقع كثير من الناس فريسة جهلهم لواقعهم ، لذا فإنهم يفشلون تماماً في محاولة تشخيص ظروف المجتمع الذي يعيشون فيه ، أو في تشخيص بعض الحالات المعيشية الصعبة والأوضاع الاجتماعية الحرجة التي يمكن أن تواجههم

ويلعب المنهج دوراً رئيساً في هذا المضمار ، إذ من خلاله يمكن استعراض أهم المشاكل لعصرة ، ثم تقديم الوسائل والأساليب الساجحة لحل هذه المشاكل . والتعلل عليها . ولكن هذه مقولة مفادها : " إذا ما أريد تطوير الوعي الاجتماعي للفرد من الأفراد ، لابد وأن يكون هذا الفرد مستعداً لتفهم ما يحدث حوله في بيئته المحلية ، وفي البيئة العالمية ، من أشياء ، وأصور تلقى الطلال الكافية على وضع المجتمع وواقعه "

إن المقولة السابقة ، لها شيء مؤكد بالفعل : إذ إن الفرد لن يتمكن أبداً من اكتساب المهارات الأساسية للمحافظة على بقائه ، ما لم يكن مستعداً لإدراك وفهم ما يحدث حوله على المستويين المحلي والعالمي إداً . لن نحقق نهج أهدافه . كما يعجز المستوطنون على جميع المستويات عن تحقيق مقاصدهم والوصول إلى غاياتهم ، إذا كانت عقول الأفراد متجمدة وليست لديها الاستعداد لقبول أي مظهر من مظاهر التفسير الذي يحدث في أي مجال من المجالات . إذا فشل المنهج في القيام بالدور التوط به والمطلوب منه ، فسوف يشهد بالتخلف الثقافي . ومن جهة أخرى ، إذا أراد القيام بدوره دون أن يستطيع ، فسوف يوجه إليه النقد ، على أساس أنه فشل في تحقيق الأهداف المنشودة منه

وعلى صعيد آخر ، فإننا نؤكد على عدم وجود شيء غامض بالفعل حول بعض لقوى الاجتماعية التي تواجه الناس ، لذا يجب أن يبين النهج أنه ليس هناك شيء من صنع قوى شريرة . وأيضاً ، ليس هناك شيء يصعب تفسيره . وإنما الذي يحدث هو أن بعض الناس يلقون لتعبية ، والمسئولية على المجهول ، ليتنهبوا من الواقع الذي يواجههم . لذا ، يجب على الفرد أن يتعامل مع الواقع بشجاعة ، وأن يتنطع لكل ما فيه من مشكلات وصعوبات ، باختباره الحرف الشريف . فيكتسب بذلك المهارات الأساسية التي تضمن له البقاء

(ج) الاختيار المهني :

تتعلق المجتمعات الزراعية على عدد محدود من البدائل الحرفية والمهنية التي تعتمد بالدرجة الأولى على الزراعة . ولكن ، في المجتمعات الصناعية ، حيث تنتشر المهن والحرف بدرجة كبيرة ، تزداد عملية الاختيار المهني صعوبة يوماً بعد يوم ، وذلك يدعو إلى تساؤل الفرد مثل هذه الأسئلة : ما نوع الحياة التي أتمنى أن أحيها ؟ وأين أقصى هذه الحياة ؟ وماذا أتوى أن أفعل بها ؟

وطراً لتباين ميول وقدرات الأفراد ، فإن كل فرد يختار ما يناسبه من أنماط الحرف أو نهن المختلفة . لذا نجد بعضاً ممن يؤمنون بأهمية الإنجاز ، يتقنون حرفاً تتطلب من أصحابها عدداً كبيراً من ساعات العمل . بينما يقع اختيار بعض الأفراد على مهن لا تدر عليهم عائداً مادياً كبيراً ، ويكتفون بالدخل الذي يؤمن لهم حياة بسيطة في مجتمع آمن . وهناك من يعول عائلة كبيرة ، لذا يحصل على أعمال إضافية على حساب أوقات فراغهم . كما أن هناك من

يتطوع للقيام ببعض الأعمال دون النظر ما إذا كانت هذه الأعمال ستدر عائداً مادياً أم لا

إن عملية اختيار المهنة المناسبة هي عملية صعبة ومعقدة ، إذ في ضوء هذا الاختيار ، يتحدد أسلوب حياة الفرد المستقبلي ، وهي تجعل عملية الاختيار صعبة هو أنها تتأثر بتغيرات عديدة ، كما أن كثيراً من المهن الحديثة تتطلب من المهارات ما لم تتنوع أبعادها وبملاحمة بعد ولكن ما دور المدرسة في عملية اختيار المهنة المناسبة للمتعلمين ؟

يسر الواقع العملي إلى أن المدرسة لا تقدم إلا أقل القليل في هذا الشأن ، لما لا يمكن الزعم بأن إعداد المتعلمين لإعداد جيداً لمواجهة البدائل المختلفة في مجال الاختيار المهني ، يتحقق بالفعل

مادة الأمر كذلك ، يسعى أن تغير المدرسة من حفظها بحيث تقوم بتزويد المتعلمين بالمعلومات والمهارات الضرورية ، التي تمكنهم من ممارسة عملية الاختيار بشكل مناسب وبصورة مرصنة

إن من واجب المدرسة العمل بجدية وانتطاء لتعريف المتعلمين بالمهارات والمعلومات ذات العلاقة بأنفسهم والمهرف المختلفة ، وبذا تأخذ بأيديهم في سبيل تحقيق شتبهات أفضل ، لخيارات والبدائل التي ستواجههم في حياتهم المستقبلية

بالصفة التي ذات ، يجب أن تركز المدرسة حل اهتمامها لتساعد المتعلمين في اكتساب مهارات محددة ، أهداف ، وذلك بالتدريب على هذه أهداف تفسيره لدى ، وإحدى عبيد لدى ، والعمل في بعض صعوبات ، وبذلك ، الفهم ، بحدود ، في ذلك ، أهداف ، منه والتفكير بالخيارات التي يتقرب مستقبل حياتهم ، والتدريب على التخطيط لإبحارها

بمثل هذه الأمور متى سنذكرها ، والتي يمكن تحقيقها عن طريق المصباح ، التي تقدمها المدرسة ، شسهم بلا شك في مساعدة المتعلم بعد التخطيط لمسيرة حياته وليس التي يختارها لنفسه

(د) التعليم الذاتي :

يشتمل عصرنا هذا بسرعة الحركة والتغير المستمرين ، إذ إن حجم المعلومات المتوفرة لما قد تصاعب بشكل هائل وحرافى يعجز عن وضعه الخيال

كما أن المعرفة التكنولوجية إزداد نمواً ، وسوف تزداد كثافتها ، أيضاً في المستقبل كذلك فإن شكل الحرف والمهرف تغير الآن عما كان عليه في الماضي ، وأصبح أكثر مروية وصعوبة في الوقت ذاته ، وذلك يمثل مشكلة ما عدها مشكلة ، وقد يستمر في هذا الاتجاه ، مستقبلاً ما لم تحدث كوارث خارجة عن إرادة الإنسان ، أو من صنعها ، توده إلى ضياعته الأولى ليسدس عمداً أولية بدائية

وبعامة ، أصبح الفرد في أمس الحاجة يوماً بعد يوم إلى تحصيل قدر أكبر من المعلومات والمهارات من جهة ، وإلى التكيف مع الأوضاع الجديدة باستمرار من جهة ثانية وهذا يعني ، أنه لا بد أن يستمر الفرد في عملية التعلم مدى الحياة ، وذلك يقتضى

بالضرورة تعريفه " بأشاليب التعلم " ، إلى جانب تعريفه بالمعلومات والمهارات التي يحتاج إليها في تعليم نفسه بنفسه ، ويلقى ذلك على المدرسة عبئاً مضاعفاً ، إذ أصبح دورها لا يقتصر فقط على تلقين مبادئ المعرفة في الميادين المختلفة ، وإنما يمتد ذلك الدور إلى إكساب المتعلمين المهارات التي تمكنهم من القيام بتعليم أنفسهم بأنفسهم

ويعد التعليم الذاتي بأشكاله المتعددة ، إحدى النظم التعليمية الحديثة ، على الرغم من أنه يعد أقدم أشكال التعليم التي عرفها الإنسان . ولقد ظهر التعليم الذاتي بأشكاله المتعددة ، نتيجة انهيار أو اندثار النظم التعليمية القديمة ، بسبب التحرر من حدود المكان والزمان والعمر كعناصر رئيسية للتربية

يعني التعليم الذاتي أن كل فرد في مؤسسة وراثة ثقافية أو سياسية أو ثقافية أو اقتصادية ، ليس تنوار له الفرص المتعددة للتعلم فحسب ، بل وحسب ذلك ، يستطيع أن يسهم بدور فعال في عملية التعلم ذاتها .

ويسمى التعليم الذاتي في وقتنا هذا بمرحلة تطور سريعة ترجع إلى عوامل كثيرة ، لعل أهمها : التطبيقات الحديثة لنظم الاتصال في مجال التعليم ، ومشكلات النمو الحضري الذي لا يضبط له ، وارتفاع تكاليف الانتقال ، وضعف الصلة بين سى التدريب والأنشطة المهنية ، ولجوء من الريف إلى الحضر ، والهجرة من بلد إلى بلد ، واستئطلة أوقات العمل (الفراغ) .

إن العوامل السابقة كانت وراء ظهور الأشكال الحديثة من التعليم الذاتي ، وبالتالي كانت ، الصورة الأكثر وضوحاً لمفهوم التربية المستدمية . ولكننا نلاحظ الآن وجود قسوة وعقبات تعترض سبيل التربية المستدمية ، فتحت دون التوسع فيها . ومن هذه العقود والعقبات ، يذكر ما يلي

١ - العوائق الاجتماعية والقانونية التي تحول دون إصلاح نظم التعليم ، فمثلاً : امتحان المدرسة على المجتمع الذي تخدمه ، وإدخال العمل المنتج في التعليم ، وإضاف طابع قانوني على فترة الانتقال بين التعليم والعمل ، والاستعانة من خبرة العمل بعشائرها خرة تعليمية في الوقت نفسه ، بمثابة عوائق تقف حائلاً دون إصلاح حال التعليم ونظمه ، لذا يجب التصدي بسرعة لهذه المسائل المهمة ، لإيجاد الحلول المناسبة .

٢ - تحضر القرواين واللوايح ، في كثير من البلاد ، التعليم في المكان والزمن . وبدا تحول دون توفير التعليم في أي مكان ، ولأى فئة من فئات العمر ، وعليه تسير عملية اتحاد التقابير اللازمة لإناعة حق التعليم طوال الحياة وأعماله للجميع ببطء شديد .

وأحياناً ، لا يكون هناك وجود في بعض البلاد مثل الأمور التالية : تقديم المنح الدراسية ، وصح الأجارات الدراسية ، وإعادة النظر في معايير التقييم ، وتطبيق نظام التناوب بين العمل والدراسة (٨)

ورغم القيود والعقبات سابقة الذكر ، إلا أن نلاحظ الآن أن بعض النظم التعليمية شرعت في إقامة نبي تعليمية موازية لمعاهد والمدارس التعليم العام (التعليم النظامي) ، وذلك سبب اشتداد مطالبة الكبار بحقوقهم الطبيعي في التعليم .

ولقد ترتب على ما تقدم ، أن أصبح رسم سياسات التربية المستديرة والتخطيط لها في سياق اجتماعي واقتصادي وثقافي واقتصادي شامل ، ضرورة لا بد منها ، وذلك بدلا من تناولها بمعزل عن سائر أنواع التعليم .

وبعامة ، نعد - حاليًا - بعض البلاد إلى الربط بين السياسات الاجتماعية والسياسات التربوية المتبعة والمعمول بها في برامج التعلم مدى الحياة . وبما ، يعود ذلك إلى وجود عوامل يحابية داخل و خارج النظم التعليمية ، تعزز إنتاج سياسات تربوية حديثة و"اضطلاع ببرامج تعليمية جديدة . ومن المبادرات الطيبة التي أسفر عنها ازدياد عدد السنوات المخصصة للتعليم والتعليم ، انخراط على المشاركة في إدارة دفة المجتمع ، وفي التمتع بثماره الفسي ، وبرفص التنحي على هامش الحياة الاجتماعية والثقافية

وفي ضوء ما تقدم ، قد نندرج إلى الدهن مثل هذه الأسئلة

١- كيف يمكن حل مشكلة لأشطة لتربوية المرتبطة بوقت الالاعمل وقت الفراغ
و لظالة العمالة الحرة و لثقافة ؟

إلى التعلم عملية تستمر طوال الحياة ، وقد أدت استطالة وقت الالاعمل إلى مع عفة إمكانية التعلم الذاتي . لذا .. فإن حل مشكلة الأنشطة المرتبطة بوقت الالاعمل يكمن في الاضطلاع بأنشطة الابتكار والبحث والإنتاج دون الاقتصار على محرد نقل المعارف

ولكن ، ما تقدمه غالب لا يتحقق ، بسبب تعذر إقامة وشائج قوية النسب بين عالم الأبتكار والسحت من جهة ، وبين عالم التعليم النظامي من جهة أخرى . على الرغم من أن التداخل بين العاملين السابقين أصبح ضرورة لازمة وحتمية إلا أن في وقت سالف ، وبخاصة أن فكرة التلاقي بين الإبداع الثقافي والتربية نعد حالي هوى عظيم الشأن في نفوس الأطفال والبالعون والكيار على حد سواء .

ومن ناحية أخرى ، على الرغم من أن البحث العلمي بالنسبة للمدرسات التربوية ، بعد شكلا خاصا من أشكال النشاط الإبداعى ، فإنه يظهر في أغلب الأحوال بصورة شاحبة من حيث الطريقة والمحتوى . قياسا ومقارنة بالبحث العلمي والتكنولوجيا في صورته الصحيحة في المجالات الأخرى (الهندسة ، الطب ، الزراعة ، ...)

وعليه ، يفضل التعليم النظامي بصورته الحالية طريقة إلى السحت العلمي الدقيق ويتوه داخله . وبما يؤكد ما سبق ، أن مراكز البحث العلمي كثيرًا ما تكون أعسر مالا على النشء من مراكز الإنتاج .

أب) هل تستطيع التربية المستديرة في عالم الغد أن تلبي الطلب المتزايد على التعليم من جانب أفراد وشعوب ، وقهروا في شياك المتناقضات التي تواجههم بها الحبة اليومية ؟

إن التربية ليست مجرد عملية تهدف إلى تكيف وأقلمة الأفراد مع واقعهم ، كما أن التعليم لا يستهدف فقط غايات مهنية . إن الأمر يتعدى ما تقدم بكثير ، وذلك لأن

التربية (مثلاً) باتت مهمتها الرئيسية اليوم هي تعليم الناس كيف يعيشون مع
لتناقضات ، التي قد تصدقهم في حياتهم العملية ، وكيف يتصدون للتغيرات
الحديثة التي قد نظراً على الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية
أداس لدى يتحمل مسئولته المادية إلى رسم السياسات واتخاذ القرارات الرامية إلى
تعبير لتربية المستديرة ؟

تقع هذه المسئولية على عاتق الأفراد العاديين وأعضاء المجتمع المدعن ، والمنظمات
اجتماعية والثقافية ، ولربما "مختبرين" ، ويكون لكل فرد أو هيئة أو مؤسسة الأدوار
الموطوعة بها التي يجب أن تؤديها سواء أكان ذلك في المدرسة ، أم في مكان العمل ، أم
في الحياة الاجتماعية للأفراد ، أم في مجال أوقات الفراغ

وإذاً حصصاً الحديث عن المدرسة ، يقول إنه يتعس على كل فرد في المجتمع سواء كان
مربياً مختبراً أو مواطن عادي ، أن يسهم في رسم السياسات وإعداد التشريعات
وتخطيط التعديلات وإدارة شؤون التربية وتقسيم نتائجها

بالإضافة إلى ذلك ، يسعى أن يحدد من تعسهم عسمة التربية في المقام الأول - أطفالاً
أم بالعين أو كدراً - أهداف التربية وفلسفتها ونسبها

ويرادو حالياً بطرائد أعداد المتعسب عملية التربية ، وسوف شكل ذلك تحدياً عظيماً
عملية التعلم ما لم تكن الطم "التعلمية" والنظم الإيجابية "تقانة مهبة" للتصدي لوجهات النظر
لثابتة ، التي قد تحصل بين طياتها بعض الأفكار الماهضة والمفارقة للفلسفة والسببية
"التعلمية المعمول بها"

وعلى صعيد آخر ، "يعترض من الرواية" لثابتة البحتة أن تكون المدرسة قد أفرغت كل
ما في حقيبتها من مهمات عندما يحين موعد تخريجها الطلبة الذين درسوا فيها

فطلالات في سوات الدراسة النهائية يجب أن يعتمدوا يشوجه من مدرسيهم على
جهودهم الخاصة في التحصيل العلمي . كما أن عليهم في هذه المرحلة بالذات أن يكونوا قد
اشتكروا لأنفسهم بعض المهارات للتعلم الذاتي التي تمكنهم من ممارسة عملية التعلم بأنفسهم أو
 بالتعاون مع زملائهم . كذلك فإن عليهم في مثل هذه المرحلة التعليمية أن يكونوا قد تفوا في
دوائهم نوعاً من الاستمتاع بممارسة عملية التعلم . كما يجب عليهم أن يتقنوا عملية طرح
الأسئلة التي تعيهم في تحديد المشكلات ، والبحث عن المعلومات والاستفادة من مساعدة الآخرين
عندما تقتضي الضرورة ، واستدفاع الحلول المتكررة للمسائل ، وعدم إهمال الحلول التجريبية التي
تمكنهم من قهر الشعور بالإحباط الساشي من عدم القدرة على إعطاء الإجابات الفورية ... وهلم
جراً - (٩)

إن غالبية المدارس لا تنصرف على المتوال السابق من قريب أو بعيد ؛ فالمدرسة الثانوية -
وهي تمثل نهاية المطاف بالنسبة للدراسة قبل الجامعية للمتعلم - لا تقدم أية فرصة لممارسة التعلم
لذاتي ، ومازال التدريس بها يتم على أسس كلاسيكية عتيقة تقوم على التلقين من جهة
لمدرس ، وعلى الحفظ والاستظهار من جهة الطالب

وحتى يمكننا تحقيق فكرة التعلم الذاتي ، يجب أن تباشر المدرسة عملية وضع مداخل جديدة ، تهدف إلى تعريف المتعلمين بأساليب تنمية مهارات التعلم الذاتي والتدريب عليها كما يجب أن تتيح البيئة المدرسية للمتعلمين فرصاً أوسع وأكثر لتنمية مهارات التعلم الذاتي ، كلما ارتقوا في سلم الدراسة ، بحيث يصبح الطالب قادراً على تعليم نفسه بنفسه بمجرد أن يهيء دواسته الثانوية

(هـ) التفكير والابتكار في حل المشكلات واتخاذ القرارات :

إن القدرة على التفكير السليم وتحكيم العقل ، والقدرة على إصدار أحكام موضوعية ، وعلى تحمل إيجاد الحلول المناسبة للمشاكل الموهودة والمطروحة ، بالفعل أو التي قد تواجه الأقر ؛ أو المجتمعات في المستقبل القريب ، كذا الانتقاء من بين البدائل والخيارات ، وفحص حواشيها المختلفة والمقارنة بينها ، ينبغي أن تكون الشغل الشاغل للمدرسة ، إذ تمثل جميع الأمور أنفة الذكر مصادر القوة التي يجب أن يتمتع بها الجسم البشري

وعلى سبيل المثال ، توجه الآن عملية الاختراع نحو تأمين مصالحي أخشى الشترى وتسهم في تحقيق تقدمه وإيجاد الحلول المناسبة لمشكلاته المهمة . أيضا ، يسهم التقدم العلمي في خدمة الطب والمواصلات والنقل ، وغير ذلك من المسائل الحيوية المهمة في حياة الإنسان ، كذلك ، تستطيع المبرور والعباقرة من الأفراد ، باستخدام مواهبهم العقلية الخارقة ، حسم عدد لا يستهان به من المشكلات التي يعاني منها الإنسان

ولكن مدارسنا قلما توجه اهتمامها يذكر نحو تطوير مهارات الساعفة التي راء ، فمنها في مجتمع لنقى ينشأ بالعنف ضده وإسعير له

وبعد ، يجب إعطاء الأولوية في العمل لشرى دارف ساعد المعلمين على فهم مشكلات الحصر والمستقبل ويمكن تحقيق ما تقدمه عن طريق مادة مثل مادة التاريخ التي يجب التمهيد لها بدراسة حادة لواقعة الخالي ، بالإضافة إلى ما يمكن التمكن به من موضوعات وتفاصيل خاصة بأحداث المستقبل ، وبما نصيح دراسة الماضي قادرة على تحقيق فهم أعمق للظروف التي اجتفت منها مشكلات العصر الحاضر ، وعلى ترويض المدرس بمدح من خبرات التاريخية التي تمكنهم من إيجاد حلول أفضل للمشكلات المعاصرة

إن تحقيق ما تقدم ، يجعل دراسة التاريخ فرصة سانحة ناضجة بالحياة تفيد في التأثير المستمر في كل من الحاضر والمستقبل . ويمكن أيضا تطوير مهارات التفكير والابتكار من خلال استحضار المشكلات التاريخية وعرضها ، فدراسة القضايا التاريخية والقضايا المعاصرة في واحد ، يقدم لنا أساسا للدراسة بعض الحالات الخاصة وذلك يساعد المتعلمين على دراسة المسائل العلمية المهمة ، ويسهم في تطوير قدراتهم الذهنية بالسببية لاتخاذ القرارات إزاء المسائل ذات الاهتمام الفردي أو الجمعي ، على حد سواء . كما أن الإكثار من استعمال الأحاديث والأفكار ، وحل المشكلات ، وتنمية التفكير الخلاق ، يمكن أن تسهم في تطوير مثل هذه المهارات

فقد أصبحت المهارات ذات العلاقة بالتفكير ، وحل المشكلات ، وأبعاد القرارات مهمة في حياة المعلمين ، إذ تساعدهم في تعاملهم مع مشكلات الحاضر والمستقبل

مثلاً ، التفكير بلفظة **علاقات** بين الأشياء يساعد المتعلمين على إدراك الروابط بين الأحداث المختلفة ، ويمكنهم من ممارسة عمليات ذهنية معقدة من خلالها يستطيعون اكتشاف كيف تؤثر أحداثاً بعينها في حياة الناس بأساليب مختلفة وتأثيرات متباينة . ويساعد مثل هذا المدخل للدراسة **التفكير المركب** في التعامل مع تعقيدات العصر الحالي ، وبذا يتمكن المتعلمون من فحص البدائل ، والربط بين الخدمات والنتائج ، وابتداع الأفكار الجديدة ، والاستفادة من مهارة اتخاذ القرارات في عملية الاختيار من بين البدائل المطروحة . كما يساعد ذلك المدخل في تعليمهم الطرائق المختلفة لاستعمال خيالهم في حل المشكلات الصعبة بأساليب حديثة مبتكرة

والحقيقة ، أن ما سبق لهو قليل من كثير من المهارات التي يمكن إكسابها للمتعلمين ، إذا ما ركزنا اهتمامنا نحو تعريضهم وتعليمهم عمليات التفكير ، وحل المشكلات ، واتخاذ القرارات ، بشرط أن يستمر التدريب على اكتساب هذه المهارات بشكل منظم ، وحلال فترة كافية مناسبة ، وبتتابع أساليب عملية متنوعة .

أيضاً ، في عالمنا المتغير لابد من توخي الحرص والدقة عند اتخاذ أي قرار ، لأن القرار الخاطئ ستكون له آثاره السلبية على حياتنا الحالية والمستقبلية معاً . ويظهر ذلك واضحاً جلياً على مستوى الأمم والدول ، لأنه إذا اتخذ مسئول قراراً لا يتسم بالدقة أو العقلانية ، فإن آثار ذلك القرار لن تؤثر فقط على حياة الأفراد الحاليين ، إنما قد تمتد آثاره على حياة الأجيال القادمة أيضاً . إننا نفايح يومياً بمشكلات كان من الممكن جداً تفاديها وعدم وقوعها ، لو أن أولئك الذين اتخذوا قرارات بعينها في الماضي قد فكروا في النتائج المظلمة المتوقعة لمثل تلك القرارات في المستقبل .

وتتطلب المهارة في اتخاذ القرارات الحكيمة الصادقة في توقعاتها ، دقة وتحصُّص في دراسة النتائج المعقدة والصعبة التي يمكن أن تكون نتيجة طبيعية لهذه القرارات . كما ، تتطلب المهارة في حل المشكلات التي تأخذ النتائج بعين الاعتبار ، فحصاً لكل العلاقات المحتملة ذات الارتباط بتلك القرارات ، وبذا يستطيع الفرد استباق الأحداث واختيار الحلول المناسبة لطروء الرمان والمكان

حقيقة ، أن يتنبأ الإنسان ب نتائج وعواقب قراراته بشكل دقيق يبدو صعباً ، وأحياناً يبدو مستحيلًا بعينه المدل . وعلى الرغم من ذلك يمكن للإنسان إدراك عواقب تلك القرارات وأخطارها بدرجة ما ، بالنسبة للأشياء ، التي سوف تتأثر بتلك القرارات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة .

إن القدرة على الحدس واستباق الأحداث يمكن اعتبارها واحدة من أهم المهارات الخطيرة في عصرنا الحاضر . والدليل على صدق وصحة ذلك ، أن الإنسان الذي لديه بعد نظر ، يكون حذره صحيحاً بدرجة كبيرة بالنسبة للنتائج المتوقعة لقراراته . وبالتالي ، من الصعب أن يهتز أو يفقد صوابه ، إذا واجهته بعض المشكلات الخطيرة في المستقبل ، لأنه يتوقع حدوث هذه المشكلات ، ويضع في حساباته أساليب وطرائق مقابلتها من خلال أنسب الحلول المنطقية والعقلانية

إن ممارسة جميع المهارات التي سبق الإشارة إليها ، ينبغي أن تشكل حطاً متصلاً لا ينقطع خلال فترة الدراسة ، لذا ، يجب ألا يعتمد في تحقيق ما تقدمه على مادة الرياضيات فقط ، على أساس أنها تنفذ في الأوقات ، بأساليب التفكير وحل المشكلات ، وإنما يجب - بحسب الرياضيات - برمجة بعض المناهج الأخرى بهدف خدمة هذه المهارات ، إذ إن المنهج المتواصل الذي يتم تعليمه وتعلمه خلال محتلفة المراحل الدراسية يمكن أن يسهم في إكساب المتعلمين هذه المهارات من ناحية ، والارتقاء بها لديهم منها من ناحية أخرى ، شرط أن يقوم المدرسون - في جميع مراحل التعليم المختلفة - بمباشرة طرح الأسئلة ومطالبة المتعلمين بالقيام بعمليات التصنيف ، والتدريب ، وبحث المشكلات ، وإجراء التجارب ، وغير ذلك من الأمور والعمليات التي تكسب الطلاب بالفعل مهارات التفكير والابتكار والإبداع .

في ضوء الحديث أعيد الذكر ، يجب بناء المنهج على بعض العناصر القديمة والحديثة في سق متكامل ولنحسب ذلك ، ينبغي أن يحتوي المنهج على بعض العناصر القديمة ذات الأهمية ، التي حدثت غير الحقب التاريخية المتلاحقة . كما يجب أن يشمل النواحي الثقافية البائدة من صميم الحداثة المعاصرة ، انتمصصة مختلف النواحي الإنسانية المتنبئة من الواقع الاجتماعي ؛ بخاصة أن وضع المنهج بصورته الحديثة المعاصرة ، قد يسهم في خلق وإبداع وابتكار لأموه التالية :

- * إطار اجتماعي وأخلاقي حديث ، له أسسه وأهدافه
- * مفهوم حديث للمطبعة الإنسانية ، يقوم على المورثتين : النفسية والاجتماعية ، ويتضمن النظرة العميقة الثاقبة للعلاقات الشخصية والاجتماعية
- * طرق ووسائل حديثة لفض النزاعات التي قد تنشأ بين الجماعات بدلا من المفهوم القسرية والرجعية التي لا نفع منها أو غائل
- * أساليب تفكير علمية حديثة لوضع الحلول المناسبة لبعض المشكلات والتعبيرات لسانية والاقتصادية وما شابه ذلك . بدلا من المعايير والتعادات القديمة التي بادت لا تناسب العصر

(و) التواصل :

توجه مدارس جل اهتمامها نحو تنمية المهارات التواصلية ، التي يحتاج إليها المتعلمون داخل المدرسة ؛ خاصة مهارة قراءة الكتب المقررة . وهي بذلك تنسى أو تتناسى أن المجتمع الإنساني دخل عهداً حديثاً يتسم بتعدد وسائل وأساليب الاتصال ، وبذا تكون قراءة الكتب المقررة ليس إلا نوعاً واحداً من أنواع المطالعة ، علماً بأن إهمال أنواع المطالعة الأخرى يعنى تحريج أجيال ناقصة الثقافة

مثلاً .. حرمان المتعلمين من قراءة الجلات والصحف ، يعنى حرمانهم من مصدر كبير من مصادر المعرفة في عصرنا هذا ، لذا يجب أن تهتم المدرسة بتدريب المتعلمين على قراءة الجلات والصحف قراءة تحليلية نقدية ، كما يجب تعريفهم بطرائق الحصول على الجلات العلمية والاجتماعية المتخصصة

وقد يأخذ التواصل فى أغلب الأحوال شكلا مكتوباً ، لذا تعد القدرة على الكتابة جانب مهما من قدرة الإنسان على التواصل . بالإضافة إلى ذلك ، تعتبر الكتابة فناً من الفنون اللغوية التى تمد الفرد بالقدرة على توصيح آرائه ، ونقل أفكارها إلى الآخرين لذا يجب النظر إلى فن الكتابة كمنهج من مناهج الدراسة النظامية .

بالإضافة إلى القراءة والكتابة هناك أيضاً وسائل التواصل السمعية والبصرية ذات الأهمية العظيمة الشأن فى حياتنا الآن . فالتلفاز - مثلاً - وسيلة تواصل شائعة الاستعمال تؤثر إيجابياً وسلبياً فى الحياة اليومية العادية للملايين من البشر ، كما أنه يستخدم فى المدارس فى تعليم معارف المتعلمين ، وأيضاً فى تطوير أفكارهم بأساليب أفضل . كذلك ، تعتبر الأفلام السينمائية مصدراً مهماً من مصادر التسلية والمعلومات على حد سواء .

إن ما يسمى بمحو الأمية ليس إلا محاولة لإيجاد القدرة لدى الدارسين الأميين لتحصيل المعلومات وتوصيل الأفكار بطرائق متعددة ، لأن استخدام الفرد لكل ما يملكه من إمكانيات وقدرات بظان واسع هو الذى يعكس حقيقة ما نعينه بالتعليم والتواصل

بالإضافة إلى ما تقدم ، نشير إلى أن الإنسان قد جبل اجتماعياً بطبيعته ، وأنه يمتلك بالفعل مهارات التواصل ، لذا يجب ألا تغفل المدرسة ذلك الأمر المهم . وإنما يجب أن تنميه بكافة جهودها ، وبخاصة أن المتعلم الآن يعيش فى عالم متحرك مباشر فيه علاقات فردية متشعبة مع عدد كبير من الأنماط البشرية المتنوعة ، لذا فإن تدريبه على مهارات التواصل أصبح ضرورة واجبة لازمة لأنه يحتاج إليها فى حياته العملية

وتتطلب السيطرة على مهارات التواصل مهارات جانبية أخرى ، مثل : القدرة على الإصغاء إلى الآخرين ، واستيعاب المعلومات ، وتفهم أفكار الآخرين ومشاعرهم ، كما أنها تتطلب قدرة الفرد على التعبير عن أفكاره ومشاعره الخاصة وإصال تلك الأفكار والمشاعر إلى الآخرين . أيضاً ، تتطلب مهارات التواصل القدرة على تحليل المشاعر ، والقدرة على إحراء المفاوضات ، وتسوية الخلافات . وحل المشكلات بالاشتراك مع الآخرين حلاً سلبياً عقلانياً يقوم على نيل المشاجعات التى لا ضرورة منها ، والتأكيد على أهمية السلام

ومن ناحية أخرى ، تهدف التربية ضمن ما تهدف إلى إعادة بناء شخصية الفرد كى يكون إنساناً حديثاً يتقبل أية تغيرات تحدث خلال أية فترة من فترات التفسير الاجتماعى والثقافى التى يمر بها أو يعيشها المجتمع ، ويتقبل أيضاً أفكار الآخرين حتى وإن تعارضت مع أفكاره وآرائه الشخصية .

ولكى يكون الإنسان بالفعل إنساناً جديداً ، ينبغى أن يكون جديداً فى طريقة تفكيره ، وفى تعامله مع الآخرين ، وفى تقديره للمسئولية . أيضاً ، ينبغى أن يأخذ بما يتطلبه المجتمع من إجراءات اجتماعية جديدة .

وتتطلب ما تقدم ، أن يكون الفرد مزوداً بأساليب فنية معينة ، تتناسب وتوج العمل المزمع أن يؤديه ، أو نوع المسئولية التى ستلقى على عاتقه . وحيث أن إخضاع العلاقات الإنسانية إلى إجراءات ميكانيكية أو إلى عمليات آلية ، ليس عملاً سهلاً ، لذا يجب اللجوء

إلى طرق معقولة ومقبولة يمكن الاعتماد عليها لتحقيق ما تقدم . وأحد الحلول المفيدة في هذا المجال ، هو عقد الندوات والاعتماعات التي من خلالها يمكن أن تنبثق أنسب وأحدى الطرق التي يجب اتباعها والأخذ بها لتزويد الفرد بالأساليب الفنية المطلوبة التي تسهم في بناء الإنسان .

في ضوء ما تقدم ، ينبغي أن ينطرق المنهج إلى مختلف الأساليب الفنية التي تؤكد على الأخذ بوسيلة المحبة والإقناع كوسيلة مثلى للتواصل بين الأفراد ، والتي تؤكد كذلك على ضرورة تنمية الفكر المبدع الذي يسهل ذلك التواصل ، وذلك لأهمية هذه الأمور ، ودورها في بناء الإنسان .

(ز) المواطنة الصالحة علي المستويين : المحلي والعالمي :

إن أقصى ما يطمح فيه الفرد الآن في عصرنا الحاضر المقعد ، هو أن يكون مواطناً فعالاً حقاً . ولعل ما يجعل تحقيق ذلك الأمر صعباً ، إنما يعود بالدرجة الأولى إلى مشاعر الإحباط الناشئة عن إحساس الإنسان بضعفه وضآلة قيمته ، وذلك عندما ينظر إلى الحجم الهائل والعظيم للأجهزة الحكومية قياساً لحجمه . وأيضاً ، مما يريد الفرد بهذا الإحساس هو الشعور بعدم الاهتمام به من جانب السلطات من ناحية ، وضآلة المهارات التي يسيطر عليها الفرد من ناحية أخرى . كل ذلك يؤثر - بلا حداث - على الفرد العادي . فيزيد من صعوبة إمكانية إسهامه في اتخاذ القرارات التي لها تأثير حيوي في مجريات حياته الخاصة

وإذا نظرنا إلى المواطنة كما يعرفها نوهومان على أنها " القدرة على أن يدرس الفرد تأثيره في الشؤون العامة " ، نجد أن تحقيق ذلك يتطلب قدراً لا يستهان به من المعارف والمهارات التي تتصف بالتعقيد والاتساع ، إذ إن معرفة القضايا العامة ذات الأهمية ، كذا القدرة على التفكير والمناقشة واتخاذ القرارات والابتكار ، لها في الحقيقة أمور عظيمة الشأن . أيضاً ، من المهارات المهمة التي لا يمكن الإقلال من شأنها في هذا المجال . مهارات العمل التعاوني ، وذلك لتأثيرها المباشر والتفاعل على كل من الفرد والمجتمع

إن المهارات أتفة الذكر تساعد في تعلم أساليب التحرك في حلبة العمل السياسي . وبخاصة أن الناس في وقتنا الحالي أشد حرصاً من أي وقت مضى على الإسهام والمشاركة بفعالية في المجال السياسي ، وذلك بهدف التحكم في الإحرامات والقرارات السياسية الحاسمة في حياتنا التي نعيشها في عالمنا المتغير المتعقد ، وبذا يضمن الناس أن تسير القضايا الصبيرة الملحة على المستويين : القومي والعالمي في أطر صحيحة سليمة من ناحية ، ووفق مطالب الأفراد وحاجاتهم ومشاعرهم من ناحية أخرى .

في ضوء ما تقدم .. يجب أن تنال الأحداث المحلية والقضايا الراهنة العالية قسطاً وافراً من أوقات الدراسة ، لذا ، يجب أن نفرد للقضايا المهمة والملحة مكاناً بارزاً في المنهج ، شأنها في ذلك شأن قضايا الدولة والأمة والعالم بأسره ، وأن تعامل كموضوعات مدرسية مهمة ينبغي دراستها بانتظام .

ولتحقيق ذلك ، قد نصلهم بمشكلة صعبة تتمثل في أن تعريف المتعلمين بالمشكلات نعصرة على المستويين : المحلي والعالي ، صباح بالضرورة إلى وقت نسيب ، وذلك بسبب تعدد وتعقد هذه المشكلات ، وبخاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار ، حاجة المتعلمين إلى الدراسة العميقة و إعادة للتؤسسات الديمقراطية ، ونظام الحكم الدستوري . والتشجيع الديمقراطي ومراكز القوى والتكتلات الموجودة على المستويين : المحلي والعالي على السواء ، إلخ .

بُصاً ، ينبغي أن يعلم المتعلمون إماما كاملا وواقيا بسيرة و حياة الأفراد العظماء الذين قدموا إنجازات رائعة للبشرية ، وأن يعرفوا تاريخ الحركات التي خلقتهم وراهم آثار عظيمة لشأن في ميدان العمل السياسي ، وأن يتلمسوا عن قرب مع المواطنين ذوي النشاط الذين لا يزالون كأفراد وحركات يعملون ، ويؤثرون بشكل فعلي في الأحداث الحالية التي يوج بها المجتمع

وتستطيع المدرسة صياغة صانع تربوية جديدة ، من خلالها يمكن إعداد المتعلمين ليكبروا مواطنين صالحين حقاً ، بشرط أن تتضمن هذه المناهج معرفة القضايا الراهنة والإلمام بحقائق 'الحركات الديمقراطية ، وأن تتبج تلك المدهج العرس أمام المتعلمين لاكتساب مهارتي التفكير والتحريك العقلي ، وذلك عن طريق المناقشة والمشاركة في أحداث عالم حقيقي من الأنشطة الرسمية المنوعة ، كالمناظرة ، واللقاء بالرحلات الميدانية ، ومقابلة المتحدثين والمسؤولين السياسيين ، ولا مانع مطلقاً من التلمذ على أيدي بعض 'لخطاء والهيئات القومية ذات النشاط السياسي المشروع ؛ مما يساعد على خوض تجارب مباشرة تعالج بعض المشكلات ونقصايات ذات الطابع السياسي في عالم واقعي

ومن ناحية ثانية ، يعتبر الشعور العام محور الارتكاز للعناهم بين الأفراد من أجل الاندفاع فيما بينهم ، وبخاصة عند حدوث مشكلة بعينها ، مع الأحد في الاعتبار ، أنه يمكن حل أية مشكلة من المشكلات في البيئات والمجموعات الصغيرة بالإستعانة بذوى الخبرة ، وبأهل الثقة . ولكن ، لا يمكن تحقيق ذلك بسهولة ، في حالة التعبيرات الاجتماعية والثقافية العميقة والحذرية التي قد تحدث في المجتمعات الكبيرة ، لأن التعبيرات الحذرية التي ينتج عنها تفسير في المفاهيم والقواعد تضع الناس أمام مشكلات ، تتطلب شعوراً عاماً جديداً من أجل حلها والتغلب عليها

إن أهم معالم التطور الثقافي هو هذا الشعور العام الجديد الذي يجب أن يكون شاملاً ، بحيث يتضمن القواعد والأفكار والمهارات والعادات التي تتحكم في العلاقات بين الناس والمؤسسات من جهة . وبين المؤسسات مع بعضها البعض من جهة ثانية ، وبين الناس بعضهم مع بعض من جهة ثالثة ، حيث يظهر ذلك الشعور العام الصواب من الخطأ ، والمطلوب من غير المطلوب .

في ضوء ما سبق ذكره ، يجب أن يتبع المنهج العديدة أمام التلاميذ والشباب والراشدين ، كي يعملوا جميعاً من خلال هدف عام ومشارك لإعادة بناء الأفكار والاتجاهات من أجل الوصول إلى قرار جماعي عام . يمكن عن طريق تحقيق شعور عام مشترك أمام أية تغييرات

اجتماعية ثقافية عميقة وحديثة حتى لا يتعرض الشباب للحيرة والربكة ، وحتى لا تشمل أفكارهم

ومن ناحية ثالثة . إذا انقسم أى مجتمع من المجتمعات إلى عدد كبير من الفئات الاجتماعية ، فإن هذه الفئات سوف تتناحر وتتصارع فيما بينها ، وذلك بسبب الرغبات والمتطلبات المتناقضة ، وبسبب وجهات النظر المتباينة ، لكل فئة من هذه الفئات

ويشترط على ما تقدم ، زيادة المشاكل الاجتماعية (من حيث العدد والتعقيد) بدرجة قد تهدد المجتمع برمته أكثر فأكثر ، وذلك لأن كل فئة من الفئات سوف تنافس عن وجهة نظرها ، سواء أكان ذلك بطريقة مشروعة ، أم بطريقة غير مشروعة ، وبخاصة عندما تتصارع وتتضاد المصالح . وبذا .. تصبح العلاقات بين هذه الفئات صعبة ، والاتفاق بواسطة التفاهم يكون أكثر صعوبة .

وتشير المشاكل والصعوبات التى سبق الإشارة إليها إلى أهمية إيجاد طرق جديدة وفعالة من أجل حل هذه المشاكل والصعوبات عن طريق المنطق والعقل ، أى عن طريق التفكير العلمى الذى غنوه على السب والحقنفة . إذ أن طريق القوة والتسلع أصبح غير مجد ، غير مفيد ، ولا يصلح فى عصرنا الحالى لحل المشاكل الاجتماعية

لذا يجب أن يتصدى المهج لهذه المشكلات ، فيبنيها أهمية وأهمية . من حيث شرح وتحليل الظروف التى أدت إلى ظهور هذه المشكلات ، وأثارها فى فساد المجتمع إذا نشأت بين الأفراد ، وطرق حلها على أساس علمى . فيساعد المهج بذلك على إكساب التلاميذ مهارات المواجهة الفعالة التى تقوم على أسس ، من أهمها : تكوين الحرية الكافية من التفكير الذى يقوم على ربط الأسباب بمسبباتها . وذلك من أجل مواجهة عصرنا الملى بالزراعات المتفجرة ، والذى يتميز بالانقسامات المزعجة

ومن ناحية رابعة ، يعطى المجتمع الحر المستقل مجاله التنبئية حتى وضع التشريعات الجديدة . وحتى من القوانين الجديدة . كما يعطى هذا المجتمع لمؤسساته : العامة والحكومية حتى الإشراف على تنفيذ القوانين والتشريعات التى تنظم العلاقة بين الفرد والسلطة .

وعلى الرغم من أنه لا يمكن التنبؤ بما سيكون عليه حال أى مجتمع من المجتمعات وبوعيته فى المستقبل القريب أو البعيد . إلا أن التغييرات الاجتماعية والثقافية التى يمكن توقعها والتنبؤ بها فى ضوء الأحداث التى يوح بها العالم حالياً . تشير إلى أن أهم التطورات التى يمكن أن تأخذ مكانها فى المستقبل القريب . تشمل فى الآتى .

* انتشار الزراعة الاستقلالية وازديادها . نتيجة ازدياد التخصصات المهنية .

والمسؤوليات المتعددة ، التى حدثت بفعل تعقد الحياة الاجتماعية

* ظهور عمليات اجتماعية ذات صفة نظامية متداخلة . قد تصل إلى حد الاندماج

الكامل . وذلك لمقابلة التنافس والتنازع اللذين يسودان مختلف القطاعات والمجالات

على مستوى جميع دول العالم . وعليه .. فإن الفرد الذى يعتمد على الخط

والتراكبية لن يجد له مكانا تحت الشمس في وقتنا الحالي .

* مطالبة الطبقات الدنيا في المجتمع بالعدالة والمساواة أسوة بباقي الطبقات . وقد يؤدي ذلك إلى تناحر وتصارع الطبقات فيما بينها . ولهذا .. فإن الآثار التي ستترتب على مطالبة الفقراء بحقوقهم سوف تشتد أو تقل . حسب النظام السياسي القائم في الدولة .

* النزوع إلى السلم لا إلى الحرب ، في حل النزاعات التي قد تنشأ بين الأفراد والدول على السواء .

* إعادة النظر في نظام القيم المعمول به في العالم . بهدف إعادة بناءه من جديد ليساير التغيرات الاجتماعية والثقافية الجديدة التي حدثت . ولا تزال تحدث نتيجة التقدم المستمر والمتنالي للعلم والتكنولوجيا

* إعادة النظر في العادات والأفكار والمهارات الاجتماعية التي توارثتها الأجيال : حتى تيسر حيا إلى جنب مع الأوضاع النفسية والاجتماعية والاقتصادية الحديثة . التي حدثت بسبب التحول والتغير المستمرين في شتى المجالات .

إن مراعاة الأمور أمة الذكر عبد بناء المنهج ، يؤدي إلى إكساب التلاميذ مهارات المواطنة الفعالة التي تؤدي - لتسعيبة إلى تماسك المجتمع وإشاعة العدالة بين روعه .
فإن من بين المنهج أن يحقق ما تقدم ، يسعى أن يتم على أساس ديمقراطي . وليس عبر عمليات حربية . أو ثورة دموية . فهد تؤدي إلى كسبات . بدلاً من تحقيق انطلاقا تسمية مرغوب لها

ومن ناحية خامسة . فإن المجتمعات التي أخذت - قديماً - بالنظام الرأسمالي الذي يعتمد على المجهود الفردي فقط ، كانت تفصل الاقتصاد عن السياسة ، والسياسة عن المجتمع ، وهلم جرا . ويرجع ذلك إلى إيمان تلك المجتمعات بأن غايات المجتمع هي في حقيقة الأمر محصلة لغايات أفرادها ، وإلى إيمان تلك المجتمعات بتأثير القطاعات الموجودة فيها ، وأهدافها الخاصة بها . حيث تعتمد تلك القطاعات على المجهود الفردي : لذا .. فإن كل فرد يتأثر بما يحيط به من أمور ثقافية سائدة في مجتمعه ، فيعمل ما يراه مناسباً لنفسه . ويتحقق المنفعة العامة للمجتمع في صر . محصلة ما يقوم به الأفراد من أعمال .

ولقد اختلف الحال الآن في المجتمعات الرأسمالية قماشاً عما تقدم بقيام الثورة الصناعية التي جعلت مصالح الأفراد متشابكة ومتداخلة ، بحيث أصبح في حكم المستحيل فصل فئات المجتمعات بعضها عن بعض ، وبالتالي لم يعد ممكناً أن يعيش الأفراد منعزلين عن بعضهم ولقد ترتب على ما سبق ذكره ، أن أصبحت حاجات الأفراد هي التي تقرر وتحدد أهداف الفرد . وبالتالي ... أصبح هدف الفرد حالياً متصلاً ومرتبطة بأهداف سائر أفراد المجتمع

ويمكن أن يسهم المنهج في تحقيق ما تقدم ، بإبراز أن التفكير الجمعي المنظم أفضل بكثير من التفكير الفردي . وأن الرأي الجماعي خير من رأي الفرد الواحد . أي .. يجب أن يبرز المنهج

أن خدمة المجتمع وتحقيق رفاهيته وتقدمه ، تأتي بأن يفكر جميع أفراد المجتمع كجماعة واحدة مرتبطة ، ولها أهدافها المشتركة والمأمولة وليس كأفراد مفصلي بعضهم عن بعض ، يسعى كل منهم لتحقيق مصالحه الشخصية فقط ، مع الأخذ في الاعتبار ألا تشجع الطلاب إلى السعى وراء الأهداف الاجتماعية بعيدة المال أو صعوبة التحقق ، لأن ذلك سوف يصيبهم بالإحباط وحيبة الأمل عندما لا يستطيعون تحقيقها ، أو لا يقدرون على إنجازها .

ومن ناحية سادسة .. فإن المجتمع الدولي الذي يتطور في وقتنا الحاضر ، يتطلب أفراداً من نوعية جديدة ، أشخاصاً رؤوسهم في السحاب وأقدامهم على الأرض . إنهم ، كما يقول (جيس كورنات) : مثاليون أقوياء العقول . لذا ، يكون من المهام العاجلة للتربية هو خلق أفراد ذوي عقلية دولية . ويعتقد ذلك (بياجيـه Piaget) الذي يرى أن الهدف الرئيسى للتعليم هو خلق رجال قادرين على عمل الحديد ، وليس فقط تكرار ما فعلته الأجيال الأخرى ، رجال خلاقين ، متكرسين ومستكشفين (١٠)

ويمكن تحقيق ما تقدم عن طريق الأتي

- خلق أفراد أميين متكاملين ، يمكنهم مقابلة وحل الخلافات بين الناس بالوادة ، وليس بالعنف .

- تعريف المتعلمين بالعالم كله من حولهم

- مساعدة المتعلمين على فهم أوجه : التشابه والخلاف بين شعوب العالم

- مساعدة المتعلمين على تقدير إسهامات كافة الشعوب نحو المجتمع الدولي

- إكساب المتعلمين أكبر قدر ممكن من اليزية أو رفعة لبعض المشكلات لموسوعة ترتيبه

- مساعدة المتعلمين على الاهتمام بالشئون الجارية على المستوى المحلي والعالمي ، وعلى تقييم مصادر أساسهم الخاصة بتلك الشئون

- تنمية الفكر لدى المتعلمين بالمعارف وطهم ، والاهتمام بما قد يعديه من قصور ، وعهم علاقاته بالدول الأخرى .

- تعريف المتعلمين بأهمية الأمم المتحدة ، والوكالات التابعة لها

- مساعدة المتعلمين على خلق فلسفة للحياة يمكن أن تكون عالمية ، وبذا يتم تدعيم الجهد المبذولة من أجل تقوية التفاهم الدولي

- استخدام مجموعة متنوعة من الوسائل والمواد لتعزيز التفاهم الدولي .

- تعاون المدرسة مع وسائط المجتمع الأخرى ، التي يمكن الاستفادة منها لتقدير قيمة وأهمية التفاهم الدولي

- التأكد من أن المدرسة تبنى قديماً في برنامجها للتفاهم الدولي كبرنامج منرسى شامل يكتفى كل أقسام المنهج ، ويتضمن جميع مناسطه

- ويستطيع المنهج أن يسهم في تحقيق ما تقدم عن طريق .
- الاهتمام بالتربية الدينية التي تكسب المتعلمين مقومات السلوك الأخلاقي المنشود
 - الاهتمام بالدراسات الإنسانية والاجتماعية على المستويين : العالمى والمحلى .
 - الاهتمام بدراسة التراث على المستوى العالمى
 - الاهتمام بدراسة تاريخ مصر . وبالدراسات القومية الأخرى .
 - الاهتمام بدراسة اللغات الأجنبية على أساس أنها الحسر الذى يربط الثقافة المحلية بالثقافات الأخرى
 - الاهتمام بالدراسات السيئية التى من خلالها يمكن ربط مادتين أو أكثر فى مجال أو ميدان معرفى واحد .
 - الاهتمام بالترجمات التى تناولت الدراسات العالمية
 - الاهتمام بدراسة الدستور ، والنواثيق والأعراف الدولية الأخرى .
- (ح) التربية الأخلاقية :

بحانه الملايين فى شتى أنحاء العالم - على نحو مصفرد - عددًا من المعصلات والغصا المتعلقة بالأخلاق والقيم الحساسة ، لأن الحدود بين مختلف بلاد العالم معده لتقسدى لصيق ثلاث الآن . ويعود السبب فى ذلك إلى التقهه الهائل الذى أحررته وسائل الاتصال وب ترتب على هذا التقدم من القدرة على الحركة بين مواطنى العالم . وبذا - ترايد احتكاك الشعوب بعضها البعض ، وبالشأى أصبح الفرد فى أى وطن يستطيع بسهولة تعرف حصار ت لأوطان الأخرى . كما يستطيع الإنسان الآن الإلمام بما يحرى فى العالم من أحداث وتطورات تحدث فى أى مكان .

والحقيقة .. أن القصايا التى تعانى حاليا البشرية منها ليست إلا انعكاسات لمثل هذه الاتصالات والاحتكاكات . فعلى سبيل المثال ، يقع الكثير من الأفراد فريسة للاضطرابات النفسية والقلق . بسبب تعرضهم لأنماط من العقائد المختلفة التى لا يستطيعون أن يقبونها وخوافقون معها . أيضا .. فإن مشاهد الحرب والموت والدمار ، كذا الأفراح التى يعيشتها الأحرور أو الأفرح التى تلم بهم ، ليست إلا مؤثرات لها تأثير السحر على الأفراد ، حيث تشغل على النو إلى منازل الملايين من البشر من سكان الكرة الأرضية ، فتجد من يقبلها بسهولة ، ومن يعارضها بشدة .

وباختصار .. لم يعد من السهل على أى إنسان أن يسلم - دون نقاش أو جدال - بمجموعة واحدة من القيم الموجودة مهما كانت ، وذلك فى ضوء الاكتشافات العلمية الحديثة وتنوع الحصارا وتصاربها .

بالإضافة إلى ما تقدم ، يقود وضع العالم ومشكلاته المعقدة إلى كثير من العضلات والشكلات المتعلقة بالأخلاق القيمة . لنا ، نثار الآن مثل هذه التساؤلات : ما المسالك التى من

حلالها يمكن توفير حياة بسيطة للناس ؟ وكيف نوفّر المساواة بينهم ؟ وماذا يجب أن نفعل للمحافظة على بقاء الأطفال الذين لا يحصلون على الغذاء الجيد الكاف ؟ وكيف نوفّر لهمؤلاء الأطفال صحة أفضل ؟ وهل يجب أن يقلص الفرد القادر من بعض ممتلكاته الخاصة لمساعدة الآخرين ؟ ما الطرائق المناسبة التي يجب اتباعها لدحض ومقاومة التمييز بمختلف أنواعه ؟

نلاحظ أن المسائل المختلفة - ذات الارتباط المباشر بقضايا العدالة والمساواة - الصراع من أجل الحصول على الحقوق . ودحض ومقاومة الفروق العنصرية وغيرها - تزداد تعقدا يوما بعد يوم ، مما يبريد عن صعوبة الوصول إلى حلول حاسمة لها ، حتى أن الأوضاع الخاطئة معها عدت حقيقة واقعة يقرها كثير من الأفراد ، كما أصبحت الأوضاع الشاذة وغير الطبيعية من الأمور الأشد ألفة لدى نسبة كبيرة من سكان العالم

ونلاحظ الآن أن بعض الأنشطة والخطط التربوية الراهنة التي صممت أصلا ، بهدف معالجة القضايا المرتبطة بالقيم والأخلاق ، لا تفترض بشكل مسبق وجود إجابات دقيقة وواقعية للأسئلة المطروحة على بساط البحث ، وإنما تسعى أولاً وأخيراً إلى مساعدة المتعلمين على اكتساب لمهارات التي تؤهلهم للوصول إلى أحكام دقيقة في هذا المجال

وبالسبب للدراس المهتمة بتعليم القيم وسهرها بين المتعلمين ، فإنها تكسبهم المهارات التي تساعدهم بدورها في قرر القيم التي يؤمنون بها وتصنيفها والانشغال من بينها . واختبار مدى صحة الأعمال التي يقوم بها المتعلمون ومدى تناسبها وتناغمها مع تلك القيم

إن ترسيخ القيم الأخلاقية ، والتأكيد عليها ، والتوعية بها ، يحتاج إلى تضاهر جهود لعاملين في الحقل التربوي ، لأن هذه القيم لا يمكن أن تنمو بأي حال من الأحوال إلا في ضوء مداولات صريحة يسردها الانفتاح العقلي ، والفكر النقاب القادر على النقد ، والأساليب العقلانية ، وحرية الاختيار ، والإنصاف في الحكم على الأشياء ، والقدرة على الابتكار ، والإيمان بالمساواة ، وهذه جميعها ليست بالأمور السهلة أو الهينة

ويؤكد رجال التربية من لهم اهتمامات خاصة بتعليم القيم والتوعية بها على ضرورة مساعدة الناس على تنمية إحساساتهم بالقيم التي يؤمنون بها ، وتعريفهم بالمهارات التي تمكنهم من توضيح تلك القيم للآخرين ، بشرط أن تتوافق هذه القيم مع القيم التي يؤمن وينادي بها المجتمع ، أو على أصعب الإيمان أن لا تتعارض هذه القيم مع قيم المجتمع التي يقرها ، والتي تسود بين أفرادها .

ومن ناحية أخرى ، يقترح علماء الأخلاق العمل على الإنفاذ من بعض شواهد المعضلات لتمكين الطلاب من استخدام مراحل أعلى من تحكيم العقل في معالجتهم للقضايا الأخلاقية ، كما أنهم يقترحون أيضا أسلوب المداولات والمناقشات الحرة ، وغيره من الأساليب الناجحة في تدريب المتعلمين على استطلاع قضايا العدالة والمجتمع العادل ، وبذا يمكن إبطال الطلاب إلى مستويات راقية من التحكيم الخلقى

لذا ، يجب الإنفاذ من شتى الأساليب التي تساعد في تعليم الدارسين الطرائق الصالحة

لتوصيح القيم وتفسيرها والتوعية بها ، حيث يسهم ذلك في تنمية رأيهم على التدليل والمنافسة الأخلاقية في عالم مضطرب كعالمنا ، يروج بالأحداث غير الأخلاقية من ناحية ، كما يعوزه الكثير والكثير من الاستقرار في مختلف الحالات من ناحية أخرى

ين تعريف المتعلمين بأبعاد بعض المادح والعياب الإنسانية التي تمثل قسماً معينها ،
ولتي محور إعجاب واحترام وإنشاء هؤلاء المتعلمين في الوقت نفسه ، يعد أحد أساليب التربية خلفية الفعالة والفاعلة في بناء وتنقيف التعلم

ولكن تحقيق ذلك يعد مشكلة بالفعل ، إذ إن العشر على نماذج إنسانية برصى عهد المتعلمون ويعصرون بها ، ليس أمراً سهلاً متاحاً ، ويزداد تحقيقه صعوبة يوماً بعد يوم ، وخاصة أن وسائل الإعلام لا تسهم بجدية في تقديم نماذج إنسانية مقبولة ، وأحياناً يكون دورها في لائحج المضاد عندما تعرض وسائل الإعلام بعض المادح الإنسانية السلبية .

أيضاً ، فمع سماع المتعلم سائب ، الملايين من الأبطال الذين يعملون بصمت وأمانة وحماس وحب ، يتصفون بكمز الأخلاق والتصحبة ، ولا يرضون بمد يد العون للآخرين ، وتكهم غير مشهورين ، لأن الأضواء لا تسلط عليهم ، لذا فإنهم يكونون على هامش السيرة ، وقد بقعوا بالكامل في دائرة الظل ، ويرتب على ذلك أن المتعلم يواجه صعوبة كبيرة في تذكر أسماء لأشخاص الذين يحورون إعجابه ، والذين هم بمثابة المثل العلى له

وحتى تستطيع المدرسة أن تسهم في إكساب المتعلمين التربية الأخلاقية اللازمة لهم ، والتي يحتجون إليها في حياتهم الخاصة والعامة ، يجب أن تقوم بدورها الكامل في هذا لمصار ، وإحدى طرائق تحقيق هذا الدور ، هو تعريف المتعلمين بتشكيلة واسعة من المادح الإنسانية ، وذلك على تعريف المتعلمين بالناس ينتظرون طريقة أو أخرى أن يحرص على مفضلته الإنسانية من مروب الفكر وأنماط السلوك ، لذا ، يجب أن تتضمن هذه التشكيلة ، أولئك الذين قاموا بأعمال خارقة تصفى عليهم صفة الشجاعة ، وكذا الذين أنجزوا أعمالاً غير عادية رغم قلة إمكانياتهم ورغم الظروف الصعبة التي واجهتهم ، ورغم عدم تكافؤ فرصهم بالسمة للآخرين

بمعنى ، ينبغي أن يقدم المنهج بعض نماذج الناس الذين استطاعوا رغم كل ظروفهم الصعبة والشاقة ، تحقيق بطولات عظيمة أثناء فترات حياتهم . وهؤلاء بالطبع ليس بالضرورة أن يكونوا من ذوى الشهرة الواسعة ، بل يمكن أن يكونوا من الناس العاديين الذين أسهموا في خدمة المجتمع وتقديم العون للآخرين

ويجدر التنويه إلى هذه المادح من الناس موحودة ومتوافرة في كل مكان وكل زمان ، ويعملون في كل حرفة ، لذا فإننا قد نجدهم بين العمال والفلاحين والموظفين والباحثين وغيرهم وغيرهم . ويشير هؤلاء بالريادة والقوة المحسة في مجال الأعمال التي يقومون بها ، إذ إنهم ينتظرون بتقديم الخدمات للآخرين ، ويفكرون في حل مشكلات المجتمع ، ويهتمون بالقضايا الإنسانية العامة ، هؤلاء هم الشرفاء الذين يتحلون ، ويتصفون ، ويتمسكون بالصفات الحميلة التي تصوع أروع ما في روح الإنسان من معان ، وصفات سامية ، نبيلة

ومن ناحية ثانية ، فإن القواعد الأخلاقية السائدة بمثابة دستور ، ينبغي ألا يبعث الفرد بمواده ، أو أن يخل بنصوصه . فإذا حاول أى فرد فعل ذلك ، سوف يعرض نفسه للعقاب المادى أو العصى ، لأنه عندما يفعل ذلك فكأنه يخترق الحاجز الثقافى الذى وضعه المجتمع كدرع يقي ويحمى أفرادَه من خطر الهزات الماغنة التى قد تحدث فيه

وباختصار ، يتعرض الفرد لهزة عسبة ومعنوية ومادية إذا أراد المساس بالأخلاق السائدة فى المجتمع ، لأنها بمثابة الأعراف التى تضبط تصرفات الأفراد وتضفى عليهم صفة القبيلة والاحترام فى المنزل ، وفى العمل ، وفى الدى ، وفى أية وجهة يقصدونها .

ولكن ؛ ماذا يحدث للقواعد الأخلاقية المتعارف عليها إذا حدث تغيير اجتماعى وثقافى فى المجتمع نحو الأفضل ؟

إن استجابات الأفراد بالسسنة لهذا الموضوع ، سوف تتباين وفقاً لمدى تحقق مصالحة الحصة

لدا .. قد تحد القواعد الجديدة معارضة شديدة من أصحاب الامتيازات الذين يستفيدون من تطبيق القواعد القديمة . وبالسبة للأفراد الذين يعاولون تحقيق امتيازات خاصة لهم فى ظل التغييرات الاجتماعية والثقافية الجديدة ، سوف يشعرون - أو يؤيدون على الأقل تغيير - القواعد الأخلاقية الجديدة التى تسمح لهم بتحقيق ما يسعون إليه ، سواء تم ذلك بطريقة سلمية أم بطريقة تصادمية . أما الأفراد العاديين من محدودى الطموح أو الشهرة ، سوف يجد كل مهم نفسه فى ركة وحيرة ، إذ يجد نفسه يحذب أحياناً نحو الحديد ، وأحيان أخرى يجد أن الحين للقديم يشده ، ولكن فى نهاية الأمر عليه أن يستقر وسحار للجديد أو القديم ، لتحديد هويته وسهجه الحياتي

لدا ، يجب أن يشرح المهج بالتفصيل ملامح الشخصية الإنسانية ، وأن يرمح تفصيلاتها وتأثيراتها ودورها فى حياة الأفراد والمجاعات على حد سواء . أيضاً ، يجب أن يتصدى المهج لموضوع الأثر المهم والمخاطر للتغييرات الاجتماعية والثقافية التى تحدث فى المجتمع ، على القواعد الأخلاقية السائدة . وذلك بهدف اقتراح الطرق والوسائل والأساليب التى من شأنها أن تسهم بفاعلية فى تهينة الأفراد من أحل مواجهة ما يستجد من أمور لابد منها ، مادامت هذه الأمور تسعى إلى تحقيق الأفضل ، وذلك بدلا من التصدى لها بعنف ، ومحاولة مصارعتها بجمرة ، وهنا يمكن تخفيف وطأة وصدمة وقوع الجديد ، فيقبله المتعلمون بتناعة كبيرة ، ونفس مستعدة راضية

باختصار ، ينبغي أن يقوم المهج بتعريف التلاميذ أهمية وضرورة الالتزام بالأخلاقيات الجديدة التى تفرزها التغييرات الاجتماعية والثقافية ، ما دامت هذه الأخلاقيات تسعى جادة لبناء أو إعادة بناء المجتمع من حديد نحو الأحسن والأفضل .

ومن ناحية ثالثة ، يدخل المتعلم المدرسة مزودا ببعض الخلفيات الثقافية والاجتماعية التى ترعرع فيها . لذا ، فإنه يشعر ، ويفكر ، ويستجيب من خلال خلفيته الثقافية والاجتماعية التى نشأ فيها .

إن قرارات الفرد وأفعاله تتأثر مباشرة بخلفيته الثقافية والاجتماعية ، لأنها جزء لا يتجزأ من حذور ثقافته الأساسية . لذا ، ينبغي أن تحاول المدرسة تسخير جميع إمكاناتها لوضع مرنكزات اجتماعية كافية تسهم في تعديل القرارات والأفعال التي قد يارسها بعض المتعلمين نحو الأفضل ، وأن تسهم في تعديده وإثراء تلك القيم التي اعتادها الطفل في قالب تربوي حميل ، وبخاصة إذا كانت تلك القيم لا تتعارض أو تضاد القيم التي يقرها المجتمع ويوافق عليها

إن إعادة التورن إلى بعض المفاهيم والعادات السنية ، ووضعها حيث يجب أن تكون ، ليس بالعسيلة الهسية أو البسيطة ، وذلك لأن بناء المنهج أو وضعه في ظل فترة من الشات الثقافي ليس بالأمر السهل أو الهين ، فما بالنا ونحن نعشر فترات التحول والتعشير الثقافي المحفوفة بالمشكلات والعصوبات

إن ما سبق يدعوننا إلى تطبيق المبادئ والأساليب الديمقراطية التي نوصنا إلى الغيات شسودة ، ويتحقق ذلك عن طريق إعادة النظر في التربية ، ومحاولة وضعها وترسيخها على أسس أمتن وأفضل ، من حيث : الأفكار والأهداف والمهارات والمثاليات الصالحة ، المعيدة

(ط) الاهتمام بإنسانية الإنسان :

يشهد مجتمعنا الإنساني اهتماماً متزايداً واضحاً نحو احترام الإنسان الفرد وتقديره . لم نفر الدول المتحضرة والمتقدمة وثيقة حقوق الإنسان ، كما أنها تسهم بجهود حادة لتعصم وتبسد لأعراف الدولية الخاصة بحركات التحرر في البلاد المغلوبة على أمرها .

ومن جهة أخرى ، لا نترن الدول الديمقراطية لحظة واحدة ، عن توفير الحياة الحرة الكريمة لأنشها ، دون تفرقة أو تمييز ، وهي بذلك تحافظ على إنسانية الإنسان وأدميته وكرامته

ولكن ، عالنا انيوم يمتلك من أسلحة الفتك والدمار ما هو كليل بإنها ، الحياة على الكرة لأرضية في دقائق معدودات ، ويمتلك في الوقت ذاته من الإمكانيات التكنولوجية العظيمة ما يمكنه من التحكم في نفسه

إذا كان الحال كذلك ، ينبغي إذاً النظر إلى دعوى احترام كافة أفراد الجنس البشري نظرة خاصة ، تعمل على دعوة جميع الأفراد في مختلف بلاد العالم ، ليتعاشروا معاً في حياة مزدهرة يسودها السلام والمحبة والطمأنينة والوئام ، ولا يعكر صفوها الخوف من شبح الحروب والمعارعات وينتطلب تحقيق ذلك أن يتعلم سكان هذه المعصورة كيقبة الحرص الجاد على معصم البعض ، والمشاركة الفعالة لبعضهم البعض في السراء والضراء ، وبذا تضمن المحافظة على بقاء البشرية في أمان واستقرار .

ويمكن تلخيص أهم مقومات الاهتمام بالإنسان في الآتي :

* العمل على الارتقاء بالمستوى المادي لحياة الإنسان في مختلف بقاع العالم ، وكذا العمل على احترام الذات لدى جميع الأفراد . ويتحقق ذلك عن طريق تمكين الفرد من الحصول على عمل نافع مفيد ، وبذا تقوى ثقة الفرد بنفسه ، فيشعر بأنه عضو عامل له دوره

الفعال في محتعه ، كما يحس دوما بالأمن والأمان

* الإيمان بقدرة الناس على التأثير الفعال في تعديل مايلم بهم ويغيرهم من أمور . ويصى ذلك ، الإيمان بقدرة الإنسان على التأثير في مجريات الأحداث ، وبقدرته على التعديل في التوجهات والأنماط الحياتية عبر تاريخه الطويل ، تبعا لقتنصبات الظروف التي واجهها وما زال يواجهها في كل زمان ومكان .

* الثقة في قدرة الناس على مشاركة الآخرين والتعلم منهم ، وهذه سمة ميز الله بها الإنسان دون سائر الكائنات الأخرى ، وحبها بها . ويتطلب تحقيق ذلك الانفتاح على الآخرين والحرص على اكتشاف الحقيقة ، والاهتمام بالدلائل العلمية ورفض القيم الغسبية ، وكذا المحافظة على القيم الإنسانية

وإذا كان عليا كأفراد تشجيع مقومات الاهتمام بالإنسان التي سبق الإشارة إليها وتدعيمها بقوة ، فإن على المدرسة مسئولات أكبر قيمة وأعظم شأنًا ، وهذه تشمل في الآتي

- إتاحة الفرص للطلاب لإثبات وجودهم ، وذلك بالسماح لهم بأن يقولوا كلمتهم ورأيهم بشاعة فيما يعرض عليهم من أمور

- رعاية المتعلمين والعناية بهم وتقديم المساعدة لهم

- الإصفاة إلى آراء المتعلمين باهتمام وعناية ، حتى وإن اختلفت عن آراء المعلمين . وكذا عرض آراء المتعلمين المختلفة وفحص أفكارهم فحصا علميا دقيقا

- إتاحة الفرص أمام المتعلمين لإجراء التجارب ، والسماح لهم بعرض وجهات النظر المختلفة التي تظهرها نتائج التجارب التي يقومون بها ، وكذا إتاحة الفرص للمحاور والمداولة بين المتعلمين بعضهم البعض ، وبينهم وبين المدرسين

- ينبغي أن تعمق جميع مداخل المنهج المدرسي لدى المتعلمين ، فكرة الاهتمام بالإنسان وبذا ترتفع معنوياتهم ، ويقوى لديهم الأمل في قدرتهم على حل جميع مشكلاتهم . بالتعاور مع غيرهم ، أو بالتفاهم فيما بينهم ، أو بالأسلوبين معا

ومن ناحية ثانية ، أدى قيام الثورة الصناعية إلى تغيير المبادئ الاقتصادية التي كانت سائدة في المجتمعات ، وإلى ظهور التناقض في الحقائق التي كان الناس قد ألفوها ، وإلى اكتشاف أمور ومبادئ جديدة متفاعلة ومتفاعلة . بحيث لا يمكن فهمها إلا من خلال دراستها مجتمعة . أيضا .. فإن القواعد والقوانين التي تحكم العلاقة بين الأفراد ، تمثل النظام الذي يركز عليه الشعب ، لأنها تكون بمثابة غط لتسيير الأمور في المجتمع .

بسبب ما تقدم ، يجب أن يتضمن المنهج دراسة القواعد والمبادئ التي بواسطتها يتمكن المتعلمون من فهم الأبعاد التي يقوم عليها : الاقتصاد ، والسياسة ، والمجتمع .

وحيث إن القواعد الأساسية التي تنظم العلاقة بين أفراد المجتمع ، هي في الأصل قواعد أخلاقية ، لذا يجب أن يصبح محتوى المنهج الجديد اجتماعيا - أخلاقيا ، لأن ذلك سوف يساعد على انتشار الحقائق والمبادئ الحديثة ، كما أنه يسهم في إعادة بناء الدراسات المختلفة للأوضاع

التي كانت سائدة من قبل

ومن ناحية ثالثة ، إذا تأثرت تصرفات الفرد بالمجتمع ، وبالثقافة التي يشأ فيها ويرعرع ، فإن تصرفاته وسلوكه يتوافقان مع تصرفات وسلوك الآخرين ، وفي هذه الحالة بقى للفرد بسهولة أن يكون عضواً في الجماعة ، وأن يخضع لأنظمة الجماعة وقوانينها . إن دور الفرد لهو مهم وحطير للغاية في حياته ، وفي حياة الجماعة ، على حد سواء . لذا فإن أى خلل في تأدية الفرد لدوره ، سوف يؤدي بالضرورة إلى تصدّل قدرة الجماعة على العمل فعالية ، وقد يصل الأمر إلى عرقلة تقدم الجماعة .

من المطلق السابق ، يجب أن يتضمن المنهج التعليمات التي تسهم في خلق ديناميكية فعالة للأدوار التي ينبغي أن تقوم بها الجماعة ، وأن يتضمن التوجيهات التي تعمل على وضع أعداد الاستراتيجية ، التي تؤدي إلى تكوين الديناميكية المرتكزة على أسس منظمة لشهم في خلق الفرد الديناميكي ، إذ إنها تقوم على الانفعال والتفاعل لإجبايبي للفرد مع الآخرين .

يشتمل أعاد هذه الديناميكية في الآتي :

- يلعب الفرد أدواراً مختلفة ضمن الجماعة التي ينتمى إليها
- يعبر الفرد ويدافع عن آرائه وأفكاره بحرية تامة
- يقوم الفرد بنقد وتحليل بعض الأمور التي تستدعي ذلك
- تصل المجموعة للموضوع الذي تشبه بعد استعراض ، ودراسة مختلف الآراء والأفكار والأدوار المتباينة للأفراد
- يرتكز حل الموضوع الذي نبتهه المجموعة على عدد من الأساليب الموضوعية التي دعت للأخذ به دون غيره
- تصاع النتيجة التي يتم الوصول إليها بصور مصقبة

دور المدرسة في تحقيق المنهج المعاصر

إذا حاولت المدرسة تنظيم مناهج دراسية جديدة تلائم المستقبل ، فإنه ينبغي أن تتضمن هذه المناهج جميع الأفكار التي جاءت في (٤) ، وبذا نضمن تحرير جيل من المتعلمين ، لعناوين والمبدعين ، الذين يستطيعون التعامل بذكاء ، ومطعة وحكمة مع عالم الانفجار المعرفي والتقنيات الحديثة الموجودة من حولهم

ولتحقيق ذلك ، يجب أن يباشر القائمون على الحركة التعليمية نوعاً من التخطيط الهادف والواع الطويل الأمد ، لوضع المناهج الدراسية ذات الأهداف الواضحة الملائمة والرامية إلى إعداد المتعلمين لمواجهة الحاضر والمستقبل على السواء

وفيما يلي بعض الأمثلة عن الطرائق والأساليب التعليمية المستقاة عن الأفكار السابقة والتي يمكن للمدرسة أن تساعد في عملية التخطيط من أجل تحقيقها^(١١١)

١ - إبداع طرائق وأساليب جديدة تهدف لتنمية روح الحياة التعاونية لدى الطلاب ، إذ إن حجره الدراسة والبيئة المدرسية يؤمسان للمتعلمين من العلاقات ما بعدهم مثل هذه الهدف ، وذلك على النحو التالي

- * قيام الطلاب بتعليم بعضهم البعض ، وممارستهم العمل الجماعي بشكل منظم
- * حل المشكلات ، وتسوية النزاعات بأساليب سليمة وسليمة في اجتماعات العصور الدورية
- * إتاحة الفرص للتعلم المشترك ، وإجراء التعاريف في مختلف صفوف المراحل الدراسية
- * تنظيم المجموعات المدرسية التي من خلال نشاطاتها المختلفة يمكن للمتعلمين الاصطلاح بمناقشة ما يستجد من قضايا مدرسية بطريقة منظمة ومنظمة
- * إتاحة الفرص التي من خلالها يمكن إيجاد موقف ما من مواقف الحياة ، بحيث يقع في بؤرة اهتمام المتعلمين ، وبشرط أن يكون هذا الموقف هو الشغل الشاغل للقائمين على وضع المناهج الدراسية

* استدعاء أولياء الأمور أو غيرهم من شخصيات المجتمع الذين يبدون الانشغال للمنطوق بجزء من أوقات فراغهم لمساعدة المتعلمين ومشاركتهم تحاريمهم ، وبذا يمارس المتعلمون الأنشطة المختلفة بالتعاون مع غيرهم من أفراد المجتمع

* إتاحة الفرص لمن يرغب من المواطنين الكبار في المجيء إلى المدرسة كمتعلم مشارك بهدف إقام التحصيل ، فيمكن بذلك تبادل الخبرات بينهم وبين المتعلمين ، وبذا ، تزود المدرسة لمتعلمين والمواطنين على السواء بمناهج " التلمذة في فن الحياة التعاونية "

٢ - السيطرة والإتقان التكنولوجي : ويمكن تحقيق ذلك عن طريق .

- تأكيد المنهج المدرسي على دراسة الأدوات والمكانات والتدريب على استعمالها في مختلف

مراحل التعليم

الاهتمام بمشروعات التدريب المهني في المستويات الدنيا ، وبدأ نضج تنمية إحساس الصغار بالقدرة على السيطرة على البيئة ، والتمكن من الفنون التكنولوجية .

- تكليف المتعلمين بالمشروعات التي تتطلب استعمال الأدوات الهندسية والميكانيكية ، وبخاصة المشروعات التي تثق في نفوسهم الثقة بقدراتهم . ومن أمثلة هذه المشروعات :
مذكر ما يلي

* في المراحل الأولى يمكن تكليف المتعلمين بلغة شبيد السوت وأنشطة البنا لأخرى كذلك التي تستعمل فيها مجموعات التركيب . وبذا ، يتمكن المتعلمون من استيعاب تكنولوجيا أفضل ، تتلوه سيطرة تكنولوجية كاملة

* في المراحل المتوسطة ، يمكن تقديم مشروعات مناسبة للمتعليمين لدراسة الأجهزة الكهربائية كـ : مبر ، السدس ، والآلات الإلكترونية القليلة الكلفة ، وبذا يستطيع المعلمون استطلاع كوامن أسرار هذه الأجهزة والآلات

* في المراحل المتقدمة ، يمكن تدريب المتعلمين في دروس خاصة لأحداث ومعدات ، يمكنهم بعض المتعلمين بعض الدروس العملية في عمليات إصلاح سبائك ، والأدوات المبرية

- فبالتعليم في جميع المراحل التعليمية مراحل مناسبة إلى مواقع الإنتاج ، ومضاع جميع الأدوات ، والأجهزة الإلكترونية وغيرها ، بهدف تيسره من معرفة في مجالات استخدام التكنولوجيا

وهذا بالتسديد وسحب في ميدان التعلم ، وبذا ، يمكنهم يؤدي إلى إدراك المتعلمين للأسس الطبيعية والبيولوجية التي يقوم عليها العالم من حولنا . كما أنهم يعملون على خلق المهارات الخاصة بالبحث والاستقصاء وحل المشكلات واتخاذ القرارات

- يجب ألا يقتصر اهتمام البرامج التعليمية على تنمية المعارف الأساسية والقدرات العلمية وإنما يجب أيضاً الاهتمام بالمشكلات العلمية والتكنولوجية التي تشكل جزءاً كبيراً من حياتنا الخاصة . شرط تركيز الاهتمام بهذه المشكلات لتكون ركناً مهماً من أركان المنهج المدرسي في السنوات الأخيرة من المدرسة الثانوية .

- أخيراً ، يسعى إدراك أن القضايا التكنولوجية والبيولوجية والفصلية المتعلقة بالبيئة الطبيعية ، ليست إلا نوازل يسيرا من مجموعة القضايا التي طرحها ومعرفتهم العلم والتكنولوجيا على ساط البحث في السنوات القليلة الماضية .

٣ - تركيز الاهتمام على اعتبار التخصص المهني شكل حيد في مرحلة التعليم المتوسط ، إذ إن طلاب هذه المرحلة يشاركون من المراهقة بخصائصها وبماتتها المعرفتين . كما أن لطلاب في هذه المرحلة يمتلكون القدرة على استطلاع البدائل الحرفية واستكشاف أنماط الحياة المختلفة ، مما يشير لديهم التنازل حول مصائرهم الخاصة .

والجدير بالذكر ، أن طلاب هذه المرحلة يستطيعون ممارسة نشاطات مختلفة في عالم الحرف ولهن وأنماط السلوك المعيشية ، وذلك من خلال الرحلات الميدانية التي يقومون بها والأفلام السمائية التي يشاهدونها ، والمفردات والمحاورات التي يديرونها ، وغير ذلك من الأمور

والحقيقة أن موضوع الطبيعة من الموضوعات الذي يحظى باهتمام خاص عند طلاب التعليم المتوسط ، ويمكن للمدرسين إثارة المزيد من اهتماماتهم عن طريق توجيههم لإجراء المقارنات في مجالات العمل المختلفة ، وتكليفهم بعمل المذكرات التي تتضمن كل ما يقومون به من تجربات وأعمال ، والتي تتضمن أيضا ملحوظاتهم وتجرباتهم عن المهام التي يكلفون بها بشرط أن يقوم المدرسون بزيارة الطلاب ، والتقاط الصور لهم أثناء قيامهم بمهامهم ، وعندما يعود هؤلاء الطلاب إلى الصفوف يشركون بقية زملائهم في دراسة التجارب التي قاموا بإجرائها ، كما يعمل المدرسون على إدارة أنشطة متنوعة بالحارث التي تم إنجازها

بالإضافة إلى ما تقدم ، يستطيع الطلاب اكتشاف المهارات التي تتطلبها الأعمال الحسنة ، وذلك بحسب المهارات التي يطلعون عليها السحيط لشك الأعمال ، وبما يتعلم الطلاب كيف يحددون أهدافهم ، وينظمون أوقاتهم ، ويخططون لبلوغ تلك الأهداف

أيضا ، يجب أن يوجه المدرسون عناية خاصة بتعليم الطلاب كيفية تقويم اهتماماتهم وقدراتهم تقويميا واقعييا ، وكيف يستفيدون من إمكاناتهم وقدراتهم المتوفرة لديهم ، وكيف يسفرون هذه الامكانيات والقدرات بطريقة صحيحة في الاتجاه المطلوب فيه ، وكيف يستخدمونها في التفكير السليم عند اختيار التخصص المهني لأنفسهم .

ويستوجب تحقيق ذلك أن يعرف الطلاب النماذج المختلفة من الأعمال والوظائف من ناحية ، وأن يتاح لهم كذلك العرض المناسبة لتقويم كل من الأعمال والوظائف للوقوف على ما تؤديه أو تسهم به من خدمات للمجتمع من ناحية ثانية .

4 - دراسة عديد من قضايا الحياة ومعضلاتها لطلاب المرحلتين : المتوسطة والثانوية ، بشرط أن تطرح هذه القضايا والمعضلات بشكل يتيح للطلاب فرصة العمل على ترسيخ الفهم التي يؤمنون بها ، مع مراعاة الأهمية الخاصة للتفكير على المسائل الأخلاقية

وقد يعترض البعض على تخصيص المرحلتين : المتوسطة والثانوية دون المرحلة الابتدائية لدراسة هذه القضايا والمعضلات

حقيقة .. هذه القضايا والمعضلات يمكن أن تكون بالفعل من موضوعات الدراسة في المرحلة الابتدائية ، إلا أن تلاميذ هذه المرحلة قد لا يفهمون أبعادها وحلبياتها الفهم اللازم ، نظرا لصغر أعمارهم وعدم اكتمال نضجهم الانفعالي والعقلي ، فيحول ذلك دون فهم معنى ومعنى تلك القضايا الحيوية التي تهم المجتمع ، وذلك بعكس المرحلة المتوسطة ومن بعدها المرحلة الثانوية حيث يكون الطلاب في هاتين المرحلتين على استعداد كامل للتعامل مع مثل هذه الأمور بفهم حقيقي واستيعاب واضح

وبعده ، يساعد تكتشف انعصلا الهبانية طلاب المرحلتين ، المتوسطة والثانوية على إعداد الإحاح عن السؤالات التي تتعلق بذواتهم ، وبالقيم التي يؤمنون بها ، والفرصة في حد ذاتهم

وتعتبر المرحلة المتوسطة ، البداية المناسبة لتعريف الطلاب ببعض مختار من كفاءات المجتمع المشهود لهم بسبب إسهاماتهم الرائعة وأعمالهم العظيمة ، سواء أكان هؤلاء من بين الشخصيات المرموقة أم من بين المواطنين العاديين

المهم في الأمر ، أن يتم الاختيار على أساس ما قدمه هؤلاء الناس من خدمات جليلة وأعمال مهمة تستحق الذكر ، وأن يتم الاختيار أيضا بسبب أمانتهم ، أو حكمتهم ، أو شجعتهم ، أو مواطنيتهم ودأبهم ، أو تكريسهم ورجلاصهم .

وباختصار ، يجب أن يكون هؤلاء المختارون من لهم دور بارز ، وإسهامات حقيقية في خدمة مجتمعهم ، وحتى إن كانوا يؤدون دورهم في الحياة صمت وهمو ، ودون صحيح

ويمكن أن يتنصص المنهج تعريف هؤلاء ، وذلك عن طريق أنشطة متنوعة تستخدم في هذا المجال ، مثل : المناظرة ، ومروءا بالرحلات والزيارات الهندسة ، ومنها : مقادلات الشخصية مع بعض المبرزين في المبادئ المختلفة ، وبما تشكل هذه الأنشطة جانب مهما من جوانب تحارب لتعلم في مختلف سوت حياته

٥ - الاهتمام الشديد بمهارات المحافظة على البقاء ، في مختلف مراحل التعليم ، وذلك ضمانا لبعده لتجلب المنهج عن الإبحارات الهائلة التي تحققت خلال العشرة الأخيرة في مبادئ نصحة الوقائية والطب العامة ، وفي مجالات التغذية والمحافظة على سلامة لعقل والبدن بخاصة ، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق ما يلي

- تعريف الطلاب بأفضل ما تم التوصل إليه في تلك المجالات ، كذا تدريبهم على اتباع العادات الصحية الصحيحة في حياتهم داخل وخارج المدرسة .

- تعريف لطلاب بمختلف الممارسات التي تساعد في الحفاظ على الصحة البدنية والمعية كفن التعريض المسط ، وبعض التعريضات الرياضية البدنية

الاتصال المستمر بالآباء ، والأمهات لإطلاعهم على أحدث الاكتشافات الصحية والعسة

- تسليح الطلاب بالمهارات الأخرى للمحافظة على البقاء ، والتي تتمثل في

• نوعية الطلاب حتى لا يقعوا فريسة للدعابات التجارية

• تعليم الطلاب طرائق البحث المختلفة عن أفضل الفرص لشراء ما يلزمهم ، وكذا تعليمهم كيفية اقتناء أحسن أنواع السلع الموجودة في السوق

• ترشيد الطلاب في مجال اكتشاف حاجاتهم الشخصية ، ومتطلباتهم الضرورية .

• تعليم الطلاب فنون الزراعة للأراضي والمناطق ، وذلك لأن الزراعة بجانب أنها

شباط قيم ومنتج ومحرز ، فإنها تكسب الطلاب أيضاً مهارات تحصيل
العداء ،

وتعتمد المحافظة على الحق ، على عمليتين رئيسيتين ، هما

* امتلاك الإحساس بالرضا عن الذات

* القدرة على تسوية النزاعات الفردية بشكل مشعر وقدر

ويمكن أن تسعى المدرسة العاملين السابقين عن طريق مد يد العون للطلاب أثناء الدراسة ،
وذلك بوضع المناهج المناسبة التي تحقق هذه الأغراض ، ويجب ، عن طريق إرشاد الطلاب في رسم
أهداف واقعية لأنفسهم ، وتعليمهم الطرائق الفعالة الحديثة في حل المشكلات التي تصادفهم
وتقابلهم في حياتهم العملية ، كذلك تنعوي الطلاب على الانتظام في تسوية نزاعاتهم عن طريق
الداولات السلمية بين المجموعات ، سواء كانت هذه المجموعات صغيرة أم كبيرة ، وفي النهاية ،
عن طريق تسمية إمكانات الطلاب والطائفتين ، وبخاصة في المرحلة الثانوية ، لكي يكونوا أبناء
وأمهات صالحين في المستقبل ، وذلك يعني تسمية القدرات التي تتطلبها الأمانة والأمانة في
مجال تربية الأطفال ، ولذا يتفهمون (مستقبلاً) أبعاد عمليات النمو لدى أطفالهم من ناحية ،
كما يتكسبون مهارات تفكيرهم من المحافظة على الحق ، في عالم متغير معقد من ناحية أخرى ،

وفي نهاية هذا الأمر ، لابد من تعريف الطلاب بتشكيلة من الحرف والهويات لممارستها
في أوقات فراغهم بما يعود عليهم بالنفع والعائدة

والحقيقة أنه كلف إراد الوقت المخصص لهذا اللون من النشاط ، كلما أضحى المتعلمين
فرصاً أوسع وأكثر للإطلاع على الأشياء ، والأساليب التي يمكن استخدامها في حل ، أوقات فراغهم
شكل أفضل ، وذلك بالنظر بعضهم من الرلزل ، ويقعهم من شر الوقوع في الخطأ

٦ - يجب أن تكون التوعية بالعدل الذي حولنا ، جزءاً مهماً من خطة عمل المدرسة ، وذلك
لأن زيادة اعتماد الفرد على الآخرين في عالمنا المعاصر ، بتسعة زيادة تعقيدات القضايا
المرتبطة بأمن الإنسان ورفاهيته وأطمئنانه ، وحيث إن هذه القضايا لها أهمية خاصة
بالنسبة للمواطن المثقف ، في المجتمعات الديمقراطية ، لذا يجب أن تركز المناهج الدراسية
- في جميع المراحل التعليمية - حل اهتمامها بشكل منظم ومنظم نحو دراسة القضايا
العالمية المهمة

ويمكن تحقيق ذلك حسب مراحل التعليم المختلفة ، فمثلاً في المرحلة الأولى (الابتدائية)،
يمكن تعريف التلاميذ شعوب العالم وعادات تلك الشعوب

وفي المرحلة المتوسطة (الإعدادية) ، يجب أن تكون الصبغة اليومية ، والمحلة جزءاً
ثابتاً من درس المطالعة ، وما ينتج من نقاش ومساووات وتعليقات حول القضايا والأحداث
العالمية ، كما يجب تشجيع الطلاب على المراسلة لتشكيل الصداقات مع نظرائهم في البلدان
الأخرى

كذلك ، ينبغي مساعدة الطلاب في التعرف على المشكلات التي يعاني منها الآخرون ، وأخيراً ،

بحر إنقاذ الضو ، على سيرة حياة الرجال والنساء ، من كان لهم 'العصل في صناعة القرارات' لاسيما الخطيرة والمخيرة على مستوى العالم

ويمكن تحقيق ما تقدم معاذلة عن طريق منهج للدراسات الاجتماعية يدور حول القضايا المعاصرة في عالمنا ، إلى جانب تلك التي يتوقع أن يحلها لنا المستقبل ، ويمكن أن تكون مشكلات الحياة المدنية التي يتضمنها ذلك المنهج هي نقطة انطلاق لدراسة المدينة بشكل عام وأشمل ، ويجب أن يتضمن ذلك المنهج أيضا الأعمال التي تضطلع بها الحكومة ، والحقائق السببية للأفراد ، وأجبات الأفراد نحو مجتمعهم وعبر ذلك من الأمور المهمة

وفي المرحلة الأخيرة (الثانية) ، ينبغي تعليم الطلاب أساليب المشاركة فيما تضطلع أو تقوم به الحكومة من أعمال ، وتدريبهم على تلك المشاركة من خلال الأنشطة التي تمارس في المدرسة الثانوية ، كما يجب بذل أكبر الجهد في سبيل تركيز اهتمام طلاب السنة الأخيرة في المدرسة الثانوية على القضايا السببية الزاهرة والقضايا المستقبلية المتوقعة ، وذلك على المستويين المحلي والعالمي

٧ - التشديد على تعليم الطلاب أساليب التفكير لصحيح والتدليل الصليم ، وتطبيق المشتركة في حل المشكلات ، وممارسة التعلم الذاتي بشكل مستمر ، حيث يسعى توفير تعرض للتدريب لتلاميذ المرحلة الدراسية على مشاريع مستقلة كمشروع 'فرد' ، خاصة ، مشروع 'اختار' ، والتمسك بالبرهان ، أيضا ، يمكن استعداده طريقة لتعليم 'المعوقات' ، لتتمتع روح الاستقلال لدى تلاميذ هذه المرحلة

، مع على أن يكون منهج متولدة ، من 'التعلم' ، لها ذات الجديدة المساعدة والمساعدة في دراسة جبر ، لأبحاث عميقة ، وتفيد الأعداء بالاعتماد على أنفسهم ، وذلك كلما تقدموا في مراحل التعليم ، ومن هذه المهارات مهارات استعمال المكتبة وطرح الأسئلة والتلخيص والتفسير ، والعصف في حصص صغيرة وكبيرة ، كما يقتضى لشدة في مراحل التعليم تخصيص فترات رسمية صريحة لمارس المعلمون العمل مستقل المرحلة راجعها ذات ، وذلك بيسر وبسهولة وجود المنهج لتعليمية الهادفة لتعليم لعل والتوجيه لتدريسي لتعليمين بهدف تطوير المهارات الذاتية التي يمكن أن تخدم عملية التعلم المستمر على مدى الحياة ، شرط أن يرافق ذلك نوع من المراقبة والتقييم المستمرين من ناحية التعليم

أيضا ، يجب أن يهيئ المنهج الدراسي لتعليمين الفرص والمسابقات المتعددة لدراسة أسلوب حل المشكلات ، وللتفكير تفكيريا علب موضوع مستقلا ، على أن تكون هذه الفرص والمسابقات في صلب المنهج نفسه وبأشكال مختلفة ، وذلك مثل الألعاب السحرية والقوارير والألعاب والأدبي وكذا التدريب على توجيه الأسئلة المقيدة في خدمة البحث العلمي ، والاستعداد من الأفكار البازعة ، واستعداد القياس ، وغير ذلك من الأمور المهمة

وفي المقابل ، يجب أن تبدل المدرسة جهدا مطلقا مستمرا لتطوير أنماط تفكير المتعلمين نحو الأفضل حتى يستطيعوا أن يهايشوا عالم الغد بكل ما قد يتضمنه من تعقيدات ، تتطلب القدرة على التفكير والتدليل والتعامل مع المشكلات بأساليب مبتكرة قادرة على تأمين الحياة

الحرية الكريمة لكافة الأفراد

وعلى الرغم من أن المدرسة لا يجوز الظر إليها على أساس أنها نهاية المطاف بالنسبة للعملية التعليمية ، فإنها تستطيع أن يكون لها بد المبادأة وزعماء المبادأة في مهمة توفير المعرفة ، والمهارات الضرورية ، لإعداد الطلاب للحياة في عالم متغير شديد التعقيد ومشغل بال بالمشكلات . ولإعدادهم كذلك للحياة المستقبلية

في ضوء ما تقدم ، يجب أن تعكس التغيرات التي تلم بالعالم من حولنا ، والتي تحدث في جميع المجالات والميادين ، في صياغة منهج تعليمي جديد ، يمكن عن طريقه مد المتعلمين بالمعارف التي تسددهم للحياة في عالم اليوم وفي عالم الغد ، بشرط أن يتضمن ذلك المنهج كل مفيد ولازم في تنشئة الطلاب في جو يؤمن به "قيمة الإنسان" ، وبشرط أن يبرز أهمية العمل المشترك والانفتاح على الآخرين ، واحترام الناس بعضهم البعض ، وغير ذلك من الأمور التي تعد من أساسيات بناء أية خطة عمل لحياة ناضجة في المستقبل .

وحتى تحقق المدرسة كل ما تقدم بشكل يلي بالفرض المرجو ، وينفذ بدرجة كبيرة ، يجب أن تباشر المدرسة مهمة تخطيطية بعيدة المدى ، كما يجب أن تعقد العزم على تقديم الأفكار والمهارات المحددة سنأ وهواة ، وبشكل تدريجي ، منتظم غير مفاجئ ، وعلى أساس علمي دور تعمل أو استعمل أو رجال . إذ إن التغيير المأمول ، لا يمكن بأى حال من الأحوال أن يتحقق بسرعة حتى وإن كان ذلك التغيير قابلاً للتخطيط والتطوير ، وبما تكون الأفكار والمهارات التي تنشئ شريحة لذلك التغيير ، صالحة للاستعمال بعد سنوات عديدة من الآن . صلاحيتها للاستعمال في الوقت الحاضر

٨ - توطيد مناهج التربية الفنية في إلقاء القدرات الإبداعية عند التلاميذ ، لما لها من إسهامات جوهرية في إعداد المواطن بوصفه فرداً واعتباره عضواً في المجتمع ، إذ إنها تكمل التربية الفكرية والأخلاقية والبدنية والمهنية . وبذا تساعد التربية الفنية على اردهاز القدرات الإبداعية ، كما تعمل على التوفيق بين الفكر والوجدان

وتهدف التربية الفنية إلى تهذيب الذوق الجمالي ، أي إلى تنمية القدرة على تصور الجمال وفهمه وتقديره والحفاظ عليه والتمتع به ، وعلى إضفائه على الحياة اليومية وإدماغه في مختلف أشكال الفن . كما ، ترمي إلى تشجيع المواهب الخلاقة التي لا تترغب فقط ، بل تسعى بكامل طاقاتها وجهودها إلى التعبير الحياة وفقاً لثقل أعلى جمالي ، لا يتفصل عن المثل الأعلى الاجتماعي .

ولا تزال المدرسة هي حجر الزاوية في هذا الميدان . لذا يجب - في المرحلة الابتدائية - أن تولي عناية كبيرة لألعاب الأطفال ، وتبذل المحاولات لإثرائها ببعض العناصر الموسيقية والفنية . أما في المدارس الثانوية ، فيجب تعليم الآداب والفنون الجميلة والموسيقى ، وذلك دون أن تغفل نظرية الفن وتاريخه

٩ - توطيد الحاسب الآلي في عملية التعليم والتعلم ، لما له من مردودات عظيمة الشأن

باسمى لرفع مستوى اعملة التربوى

إن ما نعلمه . لا يعنى مطلقا . لا سمحنا . أو لإقلال من خدمات المعلم التعليمية . وإنما
سكون المعلم "السيطرة شبه الكاملة على الموقف التعليمى . لأنه بمثابة مدير لهذا الموقف . حيث
يعمل بالاحتياط . . التنظيم . والقدرة . . لتفهم

وعليه . يجب أن تتضمن برامج المدرسة فى جميع مراحل التعليم قبل الجامعى بعض
نواحي الخاصة بالحاسب الآلى . كى يكون "السلامة على دراية بلغة العصر" لتتمثل فى الحاسب
الذى

وحلاصة لقول . إذا تحقق كل ما تقدمه . فذلك يعنى بالضرورة تخريج أجيال من الطلاب
تبنى برامج عمل تتضمن الأفكار الساعية . فيكونون بذلك مستعدين بقدرة ومهارات تحكمهم
من مشاركة فعالة فى عالم اليوم . وعالم المستقبل . وقد بين أعضاء على تحقيق عدالة أكبر
. تقدم مدى أعظم . ويمثلون كذلك القدرة على التحكم فى أنفسهم . وفى النهاية يتعاملون مع
مشكلات واقتضيات الغالبية بشكل أفضل

القسم الثالث

تخطيط المنهج التربوي المعاصر

- (٦) المقصود بتخطيط المنهج خطوات تحقيقه .
- (٧) مستويات تخطيط المنهج .
- (٨) معايير تخطيط المنهج
- (٩) تخطيط المنهج في ضوء علوم المستقبل .



تمهيد :

يسعى أن تنوه إلى وجود خلط في أذهان البعض بالنسبة لمفهوم كل من التخطيط والتصميم ، لذا يكون من الضروري وضع المحدود الفاصلة بين كل منهما ، ل يظهر معيهرما واضحا حليا . وبقيا لما جاء في قاموس (اكسفورد Oxford) ، فإن

* التخطيط Planning ، وهو عبارة عن خطة يتم وضعها لتحقيق أهداف معينة عن طريق القيام بخطوات إحرائية محددة .

* التصميم Design ، وهو خطة في الذهن قد لا يتم تنفيذها عمليا ، لذا يمكن أن يكون التصميم مجرد تصورات ذهنية داخل العقل (١١)

ولما كان هذا الفصل يتعرض بالتفصيل لموضوع (تخطيط المهج التربوي) ، يكون من حجب تحديد مصطلح التخطيط بالتفصيل ، وذلك ما تحاول تحقيقه فيما يلي

عرف التخطيط بأنه 'المهج التي يتم فيه رسم وتحديد 'خطة' ، التي يجب اتباعها في توجيه النشاط لشئى ، لتحقيق نتائج معينة خلال فترة زمنية محددة

ويستوجب اتباع أسلوب التخطيط المنظم وشرح الفلسفة الاحتشاعية التي ينبغي أن تحرك المجتمع في حدود أبعادها . أيضا ، يحدد أسلوب التخطيط المنظم الأهداف المطلوب تحقيقها ، مما يساعد على تحديد الوسائل التي بواسطتها يمكن تحقيق هذه الأهداف

وعليه ، فإن الأهداف والتخطيط يعتبران وجهين لعملة واحدة ، فيدون تحديد أهداف لي يكون هناك تحصيل ، كذلك بدون تخطيط لن تتحقق الأهداف

وعامة ، بات التخطيط الآن الوسيلة التي يؤخذ بها لتحقيق الأهداف ، وذلك بداية من 'المستويات العليا' المثلة في السلطة (الحكومة) إلى مستوى الفرد ، فيدون التخطيط تسير الأمور في فورية ، قد تؤدي إلى كارثة يصعب إدراك عاقبتها

ولا يبق لأمر في عسمية لتخطيط عند المستوى العكري فقط ، بل يجب رصد هذا مستوى ومحالات لتطبيق والتبسط ، على أن عملية لتخطيط تعتمد في أول مراحلها على لصورت ذهنية للتعبيرات المطلوبة لتحقيقها في المجتمع

ويرتبط لتخطيط ارتباطا مباشرا بمطالب وحقائق المجتمع ، لذا يجب على المخطط أن يعرف إمكانات المجتمع في ضوء احتياجاته الفعلية . وأن يدخل المخطط أيضا في حساباته ، ما قد يطرأ على تلك الاحتياجات من تغيير ، إذا ما تغيرت العوامل والظروف في حياة أفراد المجتمع . نتيجة لتغير بعض خصائص وظروف المجتمع .

إذن ، يمكن تعريف التخطيط بأنه : العملية التي تتضمن تحديد مجموعة من الإحرافات والقرارات بهدف الوصول إلى غايات محددة ، على أن يتم ذلك على مراحل معينة ، وخلال فترات زمنية مقررة ، بشرط أن نستخدم كافة الإمكانيات المادية والشرية والمعنوية المتوفرة حاليا ومستقبلا بأكثر كفاءة ممكنة . (١٢)

وحتى يأتي التحصيل بالشمار المرجوة منه يجب مراعاة القواعد التالية

- ترتيب أولويات الأهداف المطلوب تحقيقها
- الشمول والتكامل والاستمرارية في تنفيذ الخطط الموضوعية
- المرونة عند تنفيذ الخطط ووضع خطط بديلة للخطط التي شئت الواقع العملي صعوبة
تبعدها
- مراعاة الموازنة بين جميع جوانب الخطة المطلوب تحقيقها

المقصود بتخطيط المنهج وخطوات تحقيقه

وعند الحديث عن موضوع تخطيط المنهج بهدف تصميم أحد البرامج التربوية ، نستطيع أن نشير أن القرار الخاص بذلك ، يمكن أن يشير إلى مستوى التخطيط الخاص بموضع الخطط المدرسية من ناحية ، والخاص بموضع خطط تقسيمات المنهج من ناحية أخرى ، وذلك يعني أنه عن طريق التخطيط ، يمكن أحد قرار محدد على درجة عماسة من التخصص بحمل بين طياته مقرا تعميم متخصص ، أو يشير على أقل قدر - إلى أطر من عناصر المنهج

ولكن ، هل أنشطة أي منهج تخصصي تسهم بالفعل في إثراء ما قد وصفت من أعله ؟ وهل أنشطة التخصص بالمنهج تتشابه في كونها ذات معنى أو عديدة المعنى بالنسبة لأية مجموعة من الطلاب ؟ وهل محتوى المنهج يلائم الطلاب بحيث يستطيعون بسهولة تعلم التخصصات ، والخبرات تخصصية به من خلال دراسة هذا المنهج ؟ ، هل يلائم الوسائل المعينة وخدمات المساعدة لتربوي التربية الذي يعبر عنه المنهج أم لا ؟ وهل يمكن تصور هذه الوسائل والخدمات وتجهيزها ؟

من يعمل في مجال المنهج يمكن أن يواجه مثل التساؤلات السابقة ، ومن لم يصح أنه يمكن اتخاذ قرارات المناسبة في ضوء العنصر الأول التي تظهر إجابات الأسئلة السابقة والآن : متى يطرح الفرد الاستفسارات الخاصة بالمشاكل التي قد تثيره عملية اتخاذ قرارات في المنهج ، كالتى تصدى لدراسة موضوع ما كموضوع الثقافة المدرسية مثلا ؟ ، وهل يمكن اتخاذ القرار الأكثر تحديدا الخاص بتحديد مستوى الموضوعات التي تندرج تحت العناوين السابقة ؟

وحديثا بالذكر ، أنه في بعض البلدان التي تأخذ بالنظام اللامركزي للتخطيط ، قد يوجد انفصال من الناحية الشكلية بين أولئك الذين يتخذون القرار الشامل (على المستوى العام) بشأن المحتوى والأهداف ، وبين أولئك الذين يقومون بتدريس مقررات وموضوعات وأنشطة محددة ولكن ، في الدول التي تأخذ بالنظام المركزي للتخطيط ، تتحول الخطة القومية - التي يتقو بموجبها صفوف المتعلمين عن مختلف قطاعات التعليم - إلى أسلوب عمل واضح لتحديد الموضوعات الأساسية للمحتوى وأهداف المنهج في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي ، وتقوم هذه الخطة على ربط المدرسة بالمواد الدراسية ، وبذا تعبر الخطة عن وجهة نظر الدولة نحو التعليم

ويترتب على الأخذ بالنظام المركزي للتخطيط ، تقسيم اليوم الدراسي إلى فترات رسمية (حصص) ، وتحديد المواد التي تدرس في هذه الحصص ، ويعتقد المسئولون عن التعليم أن استخدام أفراد على درجة عالية من التخصص يساعد على تقديم خدمات تعليمية ممتازة للمتعلمين . أيضا ، يرى هؤلاء المسئولون أنه من خلال المدارس المرتبطة بالمواد الدراسية ، يمكن تقديم أغلب الموضوعات والأفكار الحديثة التي توافق عليها وتقرها السلطات الأعلى . كذلك ، يمكن ترجمة الأهداف المأخوذة على المستوى العام إلى برامج محددة بحيث تناسب ميول وقدرات

المتعلمين ، وبخاصة صفار السن منهم من لم يتجاوز عمرهم الزماني عشر سنوات وفي الحالة الأخيرة ، تترجم المواد الدراسية الجديدة التي يتخصصها المنهج إلى موضوعات مفيدة يمكن تقديم غالبيتها داخل حجرة الدراسة ، بينما القليل من هذه الموضوعات يمكن اكتسابه من خلال أي برنامج تخصصي

ولا تقتصر عملية التقسيم على المواد الدراسية فقط ، بل يمتد التقسيم ، ولعصل والتمييز ليشمل مجالات الخبرة ، ويقوم المسؤولون عن مهمة اتخاذ القرار - بالنسبة خطة تطوير المناهج - بدور أساسي في زيادة ورفع مستوى الأشخاص الذين يتحصلون مسئولية تحقيق الخطة في خطوات إدارية ، لذا يأخذ المسؤولون في اعتناهم أن الخبرات التربوية المطلوبة لتحقيقها تكون دوما متضمنة ومترجمة في الخطة التربوية

إن الكثير من عمل المنهج ينصب على بناء أدات للتدريس لستخدامها لمدرسون في مساعدة التلاميذ على تنمية معلوماتهم ومهاراتهم ، ولقد أمكن تطوير هذه الأدوات ، بحيث أصبح من الممكن استخدامها على مدى سنوات مدرسية عديدة والافتراض العام وراء الإجراء السابق ، يقو على أساس

· يحجب المدرسون مثل هذه الأدوات التي قد لا يستطيعون الحصول عليها بسبب ظروفهم المادية

- تسهم - بلا شك - هذه الأدوات في رفع كفاءة المهنة التدريسية ، وليس هذا أي مبرر لرخصها

إن استخدام مثل هذه الأدوات لفترة طويلة ، سوف يرفع كفاءة التدريس إلى درجة عالية جدا في المجالات التي تستخدم فيها من ناحية ، كما أن وجود مثل هذه الأدوات لهم أصدق تعبير عن الجهود الحقيقية المبذولة للتأثيرات المرغوب فيها بالنسبة لمستقبل التلاميذ التربوي خلال فترة دراستهم المحدودة من ناحية ثانية

ولقد أدت الأدوات التي أمكن تطويرها إلى صياغة خطة تربوية طويلة المدى ، يمكن لأي فرد أن يتحقق بسهولة من أنها سوف تنطق في المستقبل ، إن تحديد محتوى المنهج من جهة ، وتحديد دور كل من المتعلم والمعلم بالنسبة لهذا المنهج من جهة ثانية ، وتوضيح طرائق استخدام الخدمات والأدوات المصاحبة للمنهج من جهة ثالثة ، يساعد على معرفة ما يدرسه التلاميذ في أي ساعة من ساعات النهار ، وفي أي يوم من أيام الأسبوع ، وذلك بالنسبة للدول التي تأخذ بنظام المركزي في التخطيط التربوي

ويعني التخطيط التربوي بعامة ، القدرة على السيطرة على جميع الموارد المتاحة ، أو التي يمكن توفيرها ، بحيث يحسن استخدامها وتسميتها كما وكيفما صفة دورية لصالح العملية التعليمية ، ولصالح المتعلمين (٣)

وعليه ، يعتبر التخطيط التربوي أداة لترشيد إرادة التعبير في إطار الاختيار التربوي من ناحية ، وأيضاً في أطر الاختبارات الاقتصادية والاجتماعية والفلسفية للمجتمع من ناحية

أخرى . لذا يبدأ التخطيط التربوي بإجراء مسح متكامل لمعرفة الواقع المراد تغييره من حالة تختلف المركبة إلى حالة التقدم الشكامل الجوانب المطلوب تحقيقه . أو الوصول إليه

ما تقدم . يستوجب وجود الكوادر المتخصصة للقيام بالمهام التخطيطية المعقدة والمتشعبة . مع مراعاة أن التخطيط لا يمكن أن ينتهى بانتهاء الصياغة الإنشائية للحطة على ورق . أو حتى بالشروع فى التنفيذ لمحتوياتها . بل يستلزم أن يعبر عن كل أهداف الحطة بتقدير دقيقة قائمة للتفصيل والمادة . تسمى الأد . ومصحوبا بسياسات وخطوات إجرائية عملية

ولتحقيق ما سبق . يجب توفر الوسائل الضرورية لتحقيق الأهداف التى تنصصها حطة . حتى لا تظل حطة مجرد سؤات تأشيرية . أيضا . يجب أن تكون أية حطة تربوية موجهة وبشرة حطة ثانية . وذلك ضمانا لاستمرارية العملية التخطيطية للتقدم ولتطور التربية

وحذير . نذكر . أن أية حطة تربوية قد تكون سليمة تماما من الناحية النظرية . بمعنى أنها قد تكون سليمة حسابيا على الورق . إلا أنها لا تدخل حيز التنفيذ بسبب عدم توفر الشروط الضرورية واللائمة للقيام بتنفيذها وتحقيقها

وبالنسبة للتخطيط فى مجال المناهج التربوية . يجب أن يقره فى البداية على أساس لمعرفة الواقع بصورة المجتمع والحقائق الاقتصادية والاجتماعية والفلسفية القائمة فيه من ناحية . وعلى أساس المعرفة التامة بخصائص ومطالب تلاميذ المتعلمين من ناحية أخرى . وبما تكون العايات المحطة متلائمة مع حقيقة الوضع القائم . فيمكن اختيار الوسائل الواقعية التى تحصل على الواقع لتزويد رجاله بواقع مشهود

بصفة البداية . يسهل لتخطيط المنهج التربوية . هى . وقعة لبيات إحصائية وعلمية لتسؤات الأغراض المهمة المستهدفة . إذ أن وضع عايات غير واقعية تنصص لتصوره وسائل غير واقعية . ويستند على أساس وهو ضعيف بهار سريع تحت وطأة أية ظروف متغيرة . ويجب أن يتميز التخطيط فى مجال المناهج بجانب صفة الواقعية . بصفة أساسية أخرى . هى صفة الشمول . أى شمولية الحطة لكافة المداخل ذات العلاقة بالمنهج . بحيث لا تقتصر التخطيط على متغير دون آخر . مع مراعاة أن مثل هذا الشمول لا يمكن بلوغه مرة واحدة . وبما ينبغي أن نصل إليه بالتدرج المخطط

أيضا . يجب أن يتسم التخطيط فى مجال المناهج التربوية بوجود مركز تتركز فيه مسألة اتخاذ القرارات التخطيطية الرئيسية . وأن يكون له صفة الإلزام على كافة المستويات . مما يبرز ضرورة المشاركة الفعالة لقطاعات عريضة من الجماهير فى صياغة القرارات التخطيطية . وذلك قبل أن تأخذ هذه القرارات شكلها ومحتواها الهائى .

وينبغى أن يكون العمل التخطيطى فى ميدان المناهج قائما على مركزية التخطيط والمتابعة والمراقبة وتقييم الأداء . من ناحية . وقائما على لا مركزية التنفيذ من ناحية أخرى . شرط أن يتداخل ويترايط عصبوا الجانب المركزى مع الجانب اللامركزى فى عملية واحدة .

وحذير بالذكر أن هناك اتجاهات قويا يسود عددا كبيرا من البلاد . يرى أهمية وضرورة عدم

الأخذ بالمفهوم الضيق لما نعنيه بمستوى المركزية في اتخاذ القرارات ، ويعضدون بشدة اتساع جوانب المركزية في تخطيط المناهج ، لأن ذلك يؤدي إلى مركزية العمل التنفيذي ، ويؤدي بالتالي إلى احتزال المشاكل في العمل التخطيطي إلى حدها الأدنى .

وفي المقابل ، يوجد اتجاه آخر لا يقل تأثيراً عن نظيره السابق ، يرى أن المطلوب عند تخطيط المناهج أن تكون درجة مركزية النشاطات التخطيطية ، ولا سيما العلمية منها ، متناسبة عكسياً مع بدرجة الكوادر الكفو والمخلصة ، وقلة عدد المؤسسات المشمولة بالتخطيط . وكلما ارتفع عدد المرحوم من هذه الكفاءات التخطيطية المخلصة للاحتياط التربوي ، وكلما ارتفعت وتنوعت ونشابت المؤسسات التربوية ، أمكن التخفيف من عدد العاليات والقرارات التي تتخذ مركزياً ، وبذا يترك المجال واسعاً للمراكز التربوية في حرية التصرف ضمن دالة لاحتياط التربوي .

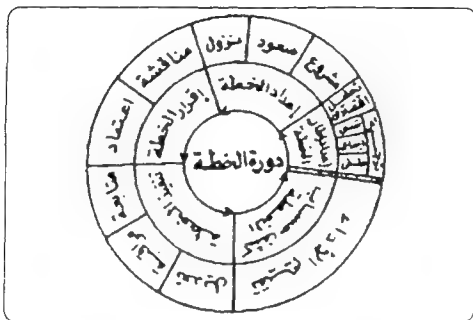
ويبقى التسوية إلى أن المؤسسات التربوية في أي بلد من البلدان يجب أن تحتار شكل ووظيفة التنظيم الإداري لها ، الذي يضمن أعلى فعالية وأكبر كفاءة للعملية التخطيطية والقرار التخطيطي ، وذلك حسب ظروفها الموضوعية والذاتية

ويستدعي العمل التخطيطي الشامل في مجال المناهج أن تكون أجزاء الخطة الشاملة متكاملة عضوياً ، وأن تشكل في مجموعها وحدة متكاملة متناسقة ومبررة علمياً . مع تشخيص للحلقة المركزية التي يعصم لها سم لأولويات المعططة ، مع مراعاة أن التنسيق للأهداف بعضها البعض ، وبين الوسائل مع بعضها البعض ، وكذلك بين الأهداف والوسائل المستخدمة لتحقيقها ، مطلوب لضمان نجاح الخطة

ويجب أن يستند التخطيط في مجال المناهج على الدعائم التالية ⁴

- استراتيجيات تتضمن الغايات الشاملة للمناهج المطلوب بانها أو تعديلها أو تطويرها .
- سياسات ووسائل مهيبة وغير مهيبة مناسبة .
- خطط تنفيذية في إطار الإمكانيات المتاحة والمحتملة .

أيضاً ، يجب أن يواصل الجهاز التخطيطي عمله التخطيطي بصفة دورية ، بمعنى : أنه ما يكاد ينتهي من وضع خطة منهج ما حتى يتابع تنفيذها وتقويم أداها ، ويستخلص منها الدروس ، ويفترض أن يستفيد منها عند الشروع بإعداد خطة لاحقة ، وذلك لأن التخطيط - كما ذكرنا في حديثنا آنف الذكر - عملية مستمرة ، وكل خطة بمثابة واحدة من حلقاته المترابطة . ولكل خطة بداية وتاريخ محدد لنهايتها . وما بينهما يسمى بدورة الخطة ، كما يوضح ذلك الشكل التالي :



والسؤال الذي قد يتبادر إلى الذهن هو .

ما دور كل من المدرس والتلميذ بالنسبة لموضوع تخطيط المنهج ؟

إن تخطيط المنهج عبارة جهد مشترك بين كل من المدرس والتلميذ ، إذ يحايت مسئولية المدرس ، هناك أيضا الفرص المتاحة ، منه لتلاميذ للاشتراك والإسهام في هذا العمل ويكون المدرس بعيدا للغاية عندما يرى التعليم يؤدي دورا مهما في هذا الصدد ، وذلك مثل - الإقبال على دراسة المنهج بوعي يتمثل في الآتي

- * إبرار بعض نقاط القوة ، وبعض نقاط الضعف ، التي تعترض النهج من خلال النقد البناء ، لهذا النهج
- * المشاركة في حل بعض المشكلات النظرية والعملية ، التي قد تحول دون تنفيذ النهج وتطبيقه كما ينبغي
- * توظيف بعض الاقتراحات والأدور المتضمنة بالنهج في خدمة البيئة

* المشاركة في حل بعض المشكلات النظرية والعملية ، التي قد تحول دون تنفيذ المنهج وتطبيقه كما ينبغي

* توظيف بعض الاقتراحات والأمر المتضمنة بالإنهاء في خدمة البيئة

- إبداء الرأي في بعض الأمور المهمة ، وذلك مثل

- * تطوير المناهج ، أو إعادة بناء بيطها الأساسية بهدف تضمينها كل حديث .
- * الأخذ بأساليب تقويم غير الموصول بها الآن ، ويطرقان تدرّس جديدة .
- * أساليب الثواب والعقاب التي يجب الأخذ بها .

* الأخذ بأساليب تقويم غير المعمول بها الآن ، وبطرائق تدريس جديدة .

* أساليب الثواب والعقاب التي يجب الأخذ بها .

وكما يقول جون ديوي إن احتمال ظهور بعض الاهتمامات غير الشائعة من جانب التلميذ بالنسبة لبعض الأمور المهمة التي قد لا يعبرها مخطط المنهج اهتماما يذكر ، يفوق كل

تصور وتحليل . وبخاصة إن مثل هذه الاهتمامات لا تحتاج إلى إعداد خاص ، أو إلى إعداد سن تجهيزه من قبل التلميذ

ومن ناحية أخرى ، فإن المدرس الذي يقرر أنه سوف يناقش مع التلاميذ موضوعاً ما في موعد محدد ، فإنه يقوم في الواقع بنوع من أنواع التخطيط لهذا الموضوع ، حتى وأن لم يكن مترجماً في خطة مكتوبة ، أو موضحاً في صورة درس باستخدام آلات التعليم الذاتي ، أو بصحبة أدوات التعليم المناسبة .

والسؤال : لماذا تنصدي لبعض الملاحظات الخاصة بالتخطيط غير المنظم تماماً ، وينقص المواد التعليمية ؟

يعنى التنصدي لمثل تلك الملاحظات . محاولة إلقاء الضوء على حقيقة مهمة مفادها أن تخطيط المنهج هو عمل يمكن أن يسهم فيه المتخصص في هذا المجال بدرجة عالية ، كما يمكن أن يسهم فيه أو يقوم به بدرجة أقل المعلم الذى يقوم بتقديم البرامج التربوية للتلاميذ ، وكذا المتعلم الذى يتعلم تلك البرامج

وحديث بالذكر ، أن البرامج التربوية ، سواء أكانت مندرجة ضمن خطة طويلة الأمد أم قصيرة المدى ، سواء أكانت مختصرة أم في صورة برامج دقيقة موضوعة بعناية ، سواء أكانت مناسبة للتلاميذ أم غير مناسبة ، فإنها تعكس بصورة واضحة مدى الجهد المبذول في إعدادها

وبمعنى آخر ، فإن مدى كفاءة تخطيط البرامج التربوية تحدد ما يجب عمله أو نسمح عمله . مع مراعاة أن هذا التخطيط يعتمد بدرجة كبيرة على كل من المحتوى المراد تضمينه بالمنهج ، كما يعتمد أيضاً على وجهة النظر الخاصة بتنظيم المحتوى ، وعلى الأساليب المطلوبة اتباعها والأخذ بها عند التدريس والتقويم .

ويمكن تلخيص النقاط الرئيسية التى تم عرضها فيما تقدم ، وخاصة بتخطيط المنهج فى الآتى :

١ - يشمل تخطيط المنهج جزءاً يمتد ابتداءً من أنواع القرارات التى تتسم بالعمومية والذى يقدمها غير المتخصصين من يخدمون بأى درجة من الدرجات فى مجال تقديم البرامج التربوية ، إلى أنواع القرارات الدقيقة جداً والمحددة للغاية التى تصدر عن المتخصصين فى مجال تطوير المناهج . وذلك بالنسبة لمحتوى واتجاه وأهداف المنهج الذى قد يخدم ملائيم التلاميذ ، فإن تخطيط المنهج لا يقتصر على مستوى واحد لتحديد ينشئه وأطره وطرق تدريسه ووسائل تفريجه ولن يقدم ، وإنما يتضمن العديد من الأمور المهمة التى تستوجب عملاً مستمراً شاقاً ودؤياً ، وذلك مثل توفير الإمكانيات المادية والبشرية ، وتحديد العلاقات المتشابكة بين المدرسة وبقية المؤسسات التربوية الأخرى ، ... إلخ

٢ - إن تخطيط المنهج هو أحد اعتبارات الثقافة المدرسية المهمة التى يجب تحقيقها ، ولكن كيف السبيل إلى ذلك ؟

تبعاً للنظم التربوية المتقدمة ، تكون الحاجة ماسة للحصول على خطط طويلة المدى

تخطيط المنهج التربوي المعاصر ==

والحصول على مواد مكتوبة ، لتحديد خطة العمل في المنهج من ناحية ، ولتحديد هيكله وأبعاده من ناحية ثانية

وبالرغم مما سبق ذكره ، يستطيع أي معلم تطوير خطط قصيرة المدى عند قيامه بتدريس : حل حجرات الدراسة ، إذ أن لكل معلم المخطط التي يأخذ بها ، والإستراتيجية التي تتبع

وبصفة ، مع تغير الزمن ، ومرار الوقت ، قد تتغير العلاقة بين محتوى المنهج ووجهة النظر عن الدور الأساسي الذي يمكن أن يقوم به المعلم
والآن : إذا طرحنا السؤال التالي :

ما دور المتخصصين الذي يجب القيام به في مجال المناهج ؟

إن إجابة السؤال السابق ، يمكن أن تكون في أغلب الأحوال على النحو التالي
يمكن للمتخصصين في مجال المناهج الاضطلاع بمسئليات عديدة ، تبدأ مع بداية الخطة وتنتهي مع نهايتها ، أي تبدأ بوصف الخطوط العريضة للحطة التربوية التي تتضمن الأهداف والاحتوى اللذين يتسمان بالعمومية ، وتنتهي بتحديد لأهم العناصر الدقيقة والمتخصصة التي تشملها الخطة

بالإضافة إلى ما تقدم ، فإن المتخصصين في مجال المناهج يتحملون مسئولية أحد لقرارات المستقبلية والمخطورة في مصائر عملهم ، وذلك مثل "قرارات الخاصة بتطوير أو تعديل خطط التربية التي تحمها الملايين من التلاميذ المستعدين منها

ومن ناحية أخرى ، يستطيع أي شخص أن يبحث في المنهج كي يقف على محضرو ، وعلى مدى ترابط جوانبه المختلفة ، إذا كان ذا بصيرة وعلم بالتخطيط على المدى الطويل من ناحية ، وإذا كان على دراية تامة بطرائق صياغة الأهداف التربوية وتصميم مبعثات التعليم ، أدواته (الوسائل السمعية والبصرية) من ناحية ثانية ، وإذا كان ملمًا بالأنشطة التي يجب استخدامها والاهتمام بها داخل حجرات الدراسة من ناحية ثالثة ، وذلك لأن المنهج في حقيقة الأمر له وجود طبيعي ، وبالتالي فهو يترجم ويحسم في مجموعة من الخامات والأدوات التي قد تكون في صورة موضوعات : علمية ، أدبية ، فنية ، موسيقية ، رياضية ، أو غير ذلك .

ويسمى الوجود الطبيعي لهذه الخامات والأدوات ، إمكانية ترجمتها في صورة مقررات دراسية لها مفرداتها (الدروس اليومية) ، وبالتالي ، يستطيع مديرو المدارس ، والمعلمون ، والمتعلمون ، والآباء ، وغيرهم من قطاعات المجتمع المختلفة ، مناقشة المنهج ليبان أوجه القوة والضعف في بعض جوانبه .

وبالرغم من أن المعلم يستطيع منفرداً أن يضع خطته القائمة على تخطيط ممتاز لمكونات المنهج المختلفة ، إلا أن هذه الخطط لا تتسم بالعمومية (التعميم) ، إذ أنها تختلف من معلم لآخر

ولا يعني ما سبق الإقلال من قيمة دور المعلم بالنسبة لتخطيط المنهج ، لأنه الوحيد

تقريباً الذى يستطيع التخطيط لبعض الموضوعات المتخصصة جدا ، وذلك مثل هل المنهج صعب لا يمكن تحقيقه ؟ ما الأنشطة المتضمنة بالمنهج ؟ وما طرائق تقديم هذه الأنشطة ؟ مبادرات الحرية المسموح بها للمعلم عند تدريس أى منهج من المناهج ؟ ما الإحرامات التى يجب اتباعها لتكون مهنة التدريس فناً وراقب ؟

إذا كانت الأسئلة السابقة تمثل بعض فاذح الأسئلة التى ينبغى أن يطرحها المعلم على نفسه ، ليجيب عليها بنفسه ، فيسعى أن تكون الخطوة التالية ، هى طرح السؤال المهم التالى .

عند تحطيط المنهج ، هل يلزم وضع الأهداف التعليمية بشكل نهائى ومكتوب ؟

رغم أن معظم خبراء المناهج النظريين يؤكدون الحاجة على البدء بتطوير برنامج قائم على تحديد مجموعة من الأهداف المحددة ، حتى يمكن تقدير وتخصيص فعالية البرنامج فى تحقيق أغراضه التربوية ، إلا أن هناك من يعارض الرأى السابق على أساس أنه لا يمكن وضع الأهداف وتحديد شكل دائم ، لأن فى هذا التحديد خطوة غير حكيمة ، وذلك لأنها قد لا تعطى الشمار المرحوة .

وفى هذا الصدد يقول أ.برنر Eisner^{١٥١}

• تعطى العملية الديناميكية والمعددة للتعليمات المعطاة ، نتائج عديدة يصعب تحديدها فى تصرفات معينة سلفاً

• إن التصرفات ذات الصفات الإبداعية والابتكارية ، ليست بالأمر السهل أو البسيط الذى يمكن تحديده سهرتة

• مهما كانت كفاءة العاملين فى مجال المناهج ، فإنهم لا يستطيعون إمكانية قياس نتائج المنهج بدقة

• لا تحتاج عملية تحديد الأهداف التعليمية بالضرورة أن تسبق اختيار وتنظيم المحتوى

فى ضوء ما تقدم ، ينبغى أن تنحصر اهتمامات الأفراد بمن يعملون فى مجال تطوير المناهج ، فى تنظيم النشاطات التعليمية ، من أجل بناء التلاميذ : الجسمى ، والعقلى ، والعاطفى . لذا ، يجب تحديد العنوان فقط ، الذى يساعد فى تحديد الخبرات والرغبات التعليمية للتلاميذ . إن العنوان سيكون بمثابة الحافز الذى يدفع التلاميذ للبحث عن الإجابة على الأسئلة الصريحة والصمنية المرتبطة بذلك العنوان ، كما سيكون الدافع القوي لحل المسائل ، وللممارسة التحليل ، وللشاركة فى النشاطات التعليمية ذات الفائدة . وهنا ، يكمن دور المعلم فى تأمين الجهد التعليمى المناسب ، وفى تهئية الظروف التى تسهم فى زيادة التلاميذ ، ودفعهم كى يقبلوا على التعليم بقناعة تامة .

تأسيساً على ما سبق ذكره ، يحاول واضع المنهج اقتراح شتى أنواع الخبرات ، والنشاطات ، والعمليات . . إلخ ، التى يمكن أن تسهم فى بناء ونماء المهارات العقلية ذات المستوى العالى ، وأن تسهم أيضاً فى التقليل من التركيز على ذكر الحقائق وإعادةتها (الخطأ والاستظهار) ، وذلك بدلاً من التركيز على أهداف قد يصعب تحقيقها

وتخطيط أى منهج : يعنى تحديد نوع الثقافة وبيان مدى عمقها واتساعها ، هذا ليس بالأمر السهل البسيط لأن المجتمعات فى تطور مستمر وتغير دائم ، لذا يجب أن يكون المنهج مرناً لسير التطور والتغير ، وأن يسمى مع مطالب الحياة وطورها .

وتخطيط منهج شأنه شأن التخطيط فى أى مجال أو ميدان ، لذا يعتبر الدراسة المنظمة للحدود المدرسية بقصد تحصيلها ، إعداد الشرائح التى تعترض سبيلها ، وذلك فى ضوء أهداف تربوية المرسومة .

إن دراسة الحياة المدرسية دراسة منظمة قد تكشف عن سلامة ما يجرى بالمدرسة . وهذا قد يؤدى إلى استمرار الأخذ بأسلوب التخطيط المعمول به ، وقد تكشف الدراسة عن بعض جوانب القصور ، وهذا يستوجب تعديل بعض جوانب وأساليب التخطيط اتبع

وعامة . تفسير مفهوم تخطيط المنهج الآن ، فلم يعد ينظر إليه على أنه سلسلة من الخطوات ولأنشطة المتناحرة فى نظام ثابت ، بل أصبح ينظر إليه باعتباره أنشطة متلامزة وليست متباعدة ، وأن عملية تخطيط المنهج أصبحت الآن عملية لا نهاية لها إذ أنها دراسة مستمرة تهدف إلى تطوير جميع جوانب المنهج تطوراً فعالاً .

وهناك وجهتنا نظر لتخطيط المنهج ، تقوم الأولى على أساس تحديد محتوى المواد الدراسية التى يدرسها المتعلمون فى المدرسة ، وترى الثانية ضرورة شمول المنهج على الخبرات المتنوعة للمتعلمين بجانب المادة الدراسية

وقد أدى التعارض بين المفهومين السابقين إلى ظهور الحاجة إلى التعاون بين أصحاب التخصصات فى بناء المنهج على أساس الجمع بين تخطيط الخبرات وتخطيط المادة الدراسية لتحقيق الأهداف والأغراض التربوية .

وعند التخطيط لوضع المنهج ينبغى تحقيق الخطوات التالية

١ - تحديد فلسفة المدرسة ووظائفها :

وذلك عن طريق :

- مناقشة وتحليل العوامل الاجتماعية والنفسية المؤثرة فى العملية التربوية
- تحديد الأهداف التى تسعى المدرسة إلى تحقيقها .
- مناقشة مجموعة من الأهداف العامة فى ضوء المشكلات المدرسية للوصول إلى أقصى وضوح فى رؤى هذه الأهداف .
- اختيار إحدى مشكلات المجتمع أو المدرسة ومناقشتها وتحليلها بطريقة موضوعية
- دراسة مشكلات وحاجات المتعلمين كأساس للبحث فى مشكلات المدرسة
- ما سبق يبين أن فلسفة المدرسة وأهدافها ينبغى أن تستمد من دراسة طبيعة وأهداف المجتمع ومن دراسة طبيعة المتعلمين .

٢ - وضع الخطة المتكاملة للمدرسة :

يجب أن تشمل الخطة المتكاملة للمدرسة الجوانب التالية :

- دراسة مشكلات وحاجات المتعلمين كأساس للبحث .
- التدريس داخل الفصل
- أنواع النشاط الخارجي للمتعلمين .
- التوجيه .
- خدمات البيئة والعلاقات المتبادلة بين المدرسة والمجتمع المحلي .
- العلاقات الإنسانية مثل : العلاقات السانده بين أعضاء هيئة التدريس مع بعضهم البعض من جهة . وبينهم وبين المتعلمين من جهة ثانية
- الخدمات المدرسية مثل : التواحي الصحية والمكتنية والترفيهية
- وسائل تقويم المتعلمين

٣ - تخطيط الجوانب المختلفة من الخطة المدرسية :

- يجب أن تتضمن الخطة المدرسية الجوانب التالية :
- (أ) تحديد مكان الميدان الدراسي من البرنامج الدراسي ، وفي هذه الحالة تحدد فلسفة وأهداف الميدان وعلاقتها بالأهداف والفلسفة العامة للمدرسة
- وتعد هذه الخطوة مهمة جدا إذا أنها تحولت تلك الأهداف العامة للمدرسة إلى أهداف سلوكية ، بحيث يختص كل جزء منها بميدان من الميادين الدراسية المختلفة .
- (ب) تحديد مجال وتتابع الميدان الدراسي ، والمجال هنا يعنى حدود المنهج فيما يتعلق بمادة الدراسة . ويشمل الجوانب العامة أو فروع المادة . أما التتابع فيقتضئ تحديد التوقيت الذى تدرس فيه الموضوعات الدراسية

- (ج) تخطيط موضوعات الدراسة ، بهدف
- مساعدة المعلم فى تنظيم عمله داخل الفصل
 - توضيح حدود ميدان الدراسة
 - تحديد معينات التدريس .

٤ - تخطيط الدروس اليومية ^(١)

(أ) معلومات إحصائية :

- المعلم
- الصف .
- المدرسة .
- التاريخ .
- الموضوع العام .
- موضوع الدرس

(ب) أركان التحضير :

* ركن الأهداف :

× أهداف فكرية وعلمية .

- مفاهيم أو تعميمات

- مهارات فكرية ومعرفية

× أهداف سيكولوجية

- حذافات ولباقات عضلية يدوية

× أهداف انفعالية :

- مواقف وعادات خلقية .

* ركن التشويق والترغيب :

أفضله ما كان :

× إثارة الدوافع النفسية الداخلية .

× وبينما التعليم على حاجات ومهمات وأهداف المتعلم .

× ويجعل المواد مناسبة لمستوى بلوغ النماء عند المتعلم ، ولاستعداده للتعلم
وتجرباته السابقة .

× وباستعمال الطرائق والأساليب التي تعتمد على الحد الأقصى لنشاط المتعلم
ومبادئ التعلم .

× وباستعمال المناسبات الصحيحة لمباشرة التعلم بحماس واجتهاد .

* ركن الإحراة والتنفيذ :

لأجل تحقيق :

× المفاهيم أو التعميمات (فكريات)

× المهارات المعرفية (فكريات) .

× المواقف والعادات الانفعالية الخلقية (انفعاليات) .

× الحذافات واللباقات العضلية البدوية (سيكولوجيات)

* ركن الامتحانات والتقييم لنتائج التعلم :

ويتم ذلك بمعالجة هذه النتائج بالقدرات والمهارات الفكرية المتعددة .

* ركن التعيين :

وفيه يعين المعلم الدرس اللاحق ويزود المتعلمين بالإرشادات والتعليمات اللازمة .

وفى تنفيذ مخطط الدرس اليومي ، يجدر بالمعلم أن يأخذ بالملاحظات التالية :

- مرونة التنفيذ ، بمعنى ألا يتقيد المعلم بالمخطط السابق ، بحيث يلتزم بحريته ، بل يكيفه أثناء التنفيذ ومقتضيات الموقف التدريسي
- تحديد الوقت والجهد اللازمين لتنفيذ كل بند من بنود المخطط
- إذا استدعت الضرورة حذف بعض حوابب المخطط ، فيكون ذلك من المبادي الثلاثة الفكرية ، والانعالية الخلقية ، والسبكوحركية
- مع المعلمين الوقت الكافي للاختيار ، ولتدأ الشدات الفردية والجماعية ، لضمان تحقق التعلم والنماء .
- ألا يضيع المعلم شيئاً من الوقت في غير بنود المخطط ، وأن يستغرق نشاطه في تنفيذ المخطط أقل القليل ، ليترك الفرصة أمام المتعلمين ليقضوه بأنفسهم
- أن يوجه المعلم لكل متعلم الاهتمام الذي يحتاجه ، وأن يرد - بقدر المستطاع - كل منهم بفرض متساوية لأجل التعلم والنماء ، وأن يقتصر عمله على الإرشاد والتوجيه وتعبير الإدراك ، وأن يبذل الجهد ليسير الدرس بأطراد وسهولة من البداية حتى النهاية

مستويات تخطيط المنهج

تصادل الآراء حول المستويات التي ينبغي أن يوضع فيها المنهج ، لذا ينادى البعض بمسئولية الهيئة المركزية للتعليم في تخطيط المناهج ويدافعون عن رأيهم بتقديم الاعتبارات التالية

- أن المناهج كتخطيط لتحقيق أهداف التعليم في الدولة ، ينبغي أن تتولى مسئوليته السلطة العليا المسئولة عن التعليم في البلاد ، وهي السلطة المركزية ، وذلك ضمان لتحقيق الأهداف القومية

أن السلطة المركزية ، هي تلكه من إمكانات تعون كسر إمكانات السلطات المحلية ، تستطيع الاستعانة بالخبراء اللازمين لوضع المنهج

ومن ناحية أخرى هناك من يؤيد بشدة لا مركزية وضع المناهج ، ويستندون في ذلك على الاعتبارات التالية

- يجب أن يسير تخطيط المنهج ظروف البيئة والمشكلات المحلية ، وذلك لا يتحقق إذا تولت السلطة المركزية مسئولية تخطيط المنهج

- تطبيق مبدأ الديمقراطية ، يجب إشراك جميع العاملين بالعملية التربوية ، كذا أولياء الأمور ، في تنظيم الخبرات التعليمية ، وذلك بصعب تحقيقه في ظل مركزية تخطيط المنهج .

- حاجات وميول المتعلمين عامل مهم ، يجب النظر إليه بعين الاعتبار عند تخطيط المنهج ، وهو يختلف من بيئة لأخرى ، لذا فإن تفويض السلطة المركزية لتخطيط المنهج فيه إغفال وإسقاط لهذا العامل .

وبعامة ، توجد عدة مستويات لوضع المنهج يجب أن تتعاون سوية ، وتشتمل هذه المستويات من التنظيمات القومية والمؤتمرات العامة إلى الفصل الدراسي في مدرسة محلية معينة، وذلك على النحو التالي :

* الهيئات القومية (اللجان العليا - المؤتمرات العامة) .

* الهيئات المحلية (المديريات التعليمية) .

* المدارس (المعلمون - المتعلمون - أولياء الأمور - الخبراء)

* الفصل الدراسي (المعلمون - المتعلمون)

وبعد أن عرضنا في حديثنا السابق مستويات تخطيط المنهج ، يكون من المهم لاستكمال حواشي هذا الموضوع ، طرح السؤال التالي :

من الذي ينبغي أن يقوم بعملية وضع المنهج التربوي ؟

هناك رأيان متعارضان بالنسبة لموضوع واضح المنهج ، يرى أولهما أن اشتراك المعلمين في تخطيط المنهج ضرورة لازمة ، ذلك دون الاعتراض على إسهام غيرهم في هذا العمل ، بينما يرى الرأي الثاني أن تخطيط المنهج هو مسئولية الخبراء المتخصصين دون غيرهم . وقد شأ ذلك الاختلاف نتيجة اختلاف نظرة أصحاب كل رأى من الرأيين السابقين لمعنى المنهج ومفهومه .

وحتى يتم بناء المنهج بصورة جيدة وعلى أساس سليم ، يجب أن يتعاون المعلمون وأولياء الأمور والمواطنين وغيرهم ، ما دامت قدراتهم تسمح بإشراكهم في وضع المنهج ، إذ إنهم جميعا بحصصهم عامل واحد وهو تحقيق النمو السليم والمتكامل للمتعلمين .

وفيما يلى توضيح للدور الذى يمكن أن يسهم به كل طرف من الأطراف التى يمكنها تحمل مسئولية بناء المنهج .

١ - دور الهيئات المركزية :

تضم الهيئات المركزية المسئولين عن التعليم ، ومن يشترك معهم من الخبراء ، كأعضاء لجان ، وعلى الرغم من أن قيادة الدولة - فى ظل النظام المركزى - تلعب دورا مهما فى تخطيط المنهج ، فإن ذلك لا يقلل من دور القيادة التعليمية المحلية فى تطوير المناهج فى المدارس ، إذ عن طريق الموجهين الفنيين والمطبيقات المهنية يمكن دراسة المشكلات التربوية المحلية وإثارة الاهتمام بها .

٢ - دور المدرسين :

إن المدرسين - بلا مبالغة - هم مفتاح أى تخطيط ناجح للمنهج ، إذ أنهم يحددون بصورة صادقة وحقيقية الخبرات التعليمية ، التى يجب تقديمها بالفعل للمتعلمين داخل الفصل وخارجه . لذا ، ينبغي أن يسهموا فى تخطيط المنهج ، وذلك بشرط تهيئة الظروف التى تساعد على اختيار أفضل أنواع الخبرات الممكنة للمتعلمين .

٣ - دور المتعلمين :

يرتبط دور المتعلمين فى تخطيط المنهج بدور المعلم ، إذ أن التخطيط المشترك بين الطرفين للخبرات التعليمية فى الفصل ، يحدد أنواع الخبرات المهمة بالنسبة لهم ، وسداها ، وأساليب العمل التى ينبغي أن يمارسون بها تلك الخبرات . ويجب أن يزداد دور المتعلمين فى مجال النشاط المدرسى ، وذلك بإعطائهم الحرية فى تقرير أنواع النشاط المناسب بالنسبة لهم ، كذا إعطائهم الحرية فى التخطيط لأساليب وطرائق ممارسة ذلك النشاط .

٤ - دور المواطنين :

لا يغيب عن بالنا أن العملية التعليمية تتضمن القيام بأعمال رئيسة ، تنلخص فى الآتى :

- اختيار وتنظيم وترتيب الخبرات التعليمية التى تسهم فى تحقيق النتائج المأمولة .
- الإشراف على سير العملية التربوية وتطويرها بهدف تحقيق النتائج المرغوب فيها .
- تقرير سلوك المتعلمين للوقوف على مدى تحقيق الأهداف التى سبق تحديدها .

ويمكن أن يكون للمواطنين دور محمى فى تحديد النتائج المرغوب فيها ، لأنهم أقدر من غيرهم على تقويم ما يتحقق من نما ، نحو تلك الأهداف ، إذ تناح لهم فرصة رؤية المتعلمين عن قرب ، وهم يعملون فى ظروف موسوعة وطبيعية ، علما بأن اختيار الخبرات التعليمية والإشراف عليها يتبقى تركها للمعلمين على أساس أنها أمور فنية حسنة

ولما كانت الأهداف التربوية تكتسب أهميتها إذا ما درست متصلة بالأعمال المدرسية والمشكلات الواقعة ، لذا يجب أن يعرف المواطنون الأهداف مرتبطة بالجوانب التطبيقية لها . ويستطيع المعلمون معاونو المواطنين فى مثل هذه المواقف ، عن طريق تحديد المشكلات التى تشغل بال المتعلمين ، وتكون مهمة فى قيمتها أو صعوبة فى تحقيقها ، ثم توضيح جوانبها المختلفة ، مع توفير الحقائق وعرض وجهات النظر المختلفة المتعلقة بها ، والربط بينها وبين لأغراض المشددة

وبعد ، يفسح نحتاج المعلم مدى إثارته للمواطنين استعداداً معه فى عملية الدراسة والتحليل ، لكل لأمر والتقنية التى تحتاج إليها المعلمين داخل المدرسة وخارجها

أصبحت يحسن بعض لمواطني أن يسهوا كخبراء ، فى مجالات تخصصاتهم عند تخطيط لوجعات ، أو زيارة المدارس والسحوت إلى أفتعلمين وجها لوجه عن خبراتهم الشخصية بالنسبة للأمور التى تهمهم أو تشغل بالهم

ولكن ، فى ضوء السلبات التى تتمثل فى الآتى

- نقص إعداد المعلم وعده اختياره - من البداية - بطريقة سليمة
- افتقاد بعض المعلمين لسمات السلوك الأخلاقى والضميرى فى أداء العمل
- تركيز الكفايات التربوية فى عواصم المدن الكبرى .
- عجز غالبية المواطنين من الاشتراك بالعمل الفعلى أو حتى مجرد إبداء الرأى ، فى مسأنة تخطيط المنهج .

لذا يجب أن تجرى عملية وضع المنهج على السط التالى

- تشكيل لجان من رجال التربية وعلماء النفس والاحتماع وبعض المختارين من معلمى المراحل المختلفة ، لوضع الخطوط العامة للمناهج ، مصحوبة بالإرشادات الفبسية فى تفصيل تلك المناهج وتبويبها وتنويعها .
- تشكيل لجان فنية محلية على مستوى المدارس تكون مسئولة عن فحص ما وضعتة اللجان السابقة ، بهدف تفصيل المناهج وما يرتبط بها من أوجه النشاط ، بشرط أخذ الحدود التى تفرضها كل مدرسة والظروف التى تعيشها وتحض لسلطانها فى الاعتبار
- توزيع المناهج التى أعدتها اللجان المحلية على المدرسين والنظار وأولياء الأمور من ذوى الكفاءة لإبداء الرأى ، وقد يشترك فى هذه العملية بعض المتعلمين السابيين على أن تقدم هذه الآراء فى صورة تقرير معصل مكتوب تتسلمه اللجان المحلية .
- تدرس اللجان المحلية ما جاء فى التقارير الواردة من مختلف المدارس وذلك لتعديل المناهج

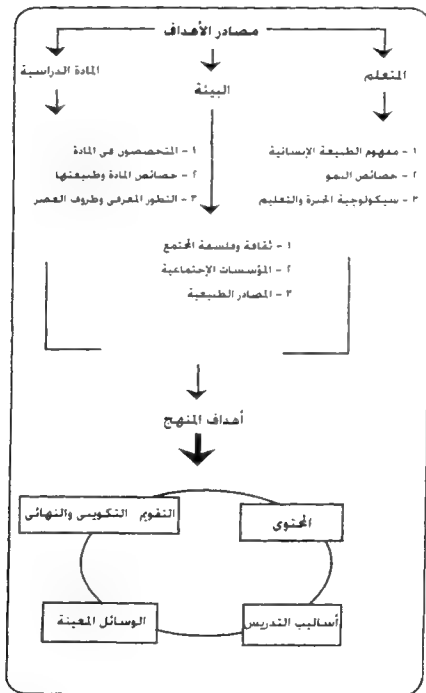
فى ضوء مآثره من آراء جديرة بالاهتمام والالتفات .

- تأخذ اللجنة العليا المناهج لطرحها للمناقشة الحرة على الجمهور ، وعلى مدى نتائج هذه المقاشات تصاغ المناهج صياغة نهائية تمهيدا لتطبيقها التطبيق المدنى قل تعميمها وإقرارها ، بشرط أخذ الاختلافات التى تحتها ظروف البيئات المحلية فى الاعتبار
- يجب مراعاة شمول المنهج على المرونة الكافية التى تعطى للمعلم شيئاً مناسباً من حرية التطبيق وممارسة التنفيذ حتى يتلاقى مع المستويات المختلفة للمتعلمين

والحدير بالذكر ، أن التصور السابق قد يحسه البعض أنه تصور نهائى يبعى أن ننته به جميع المدارس ، بحيث لا تسمه بد بالتعبير أو التعديل أو التطوير ، وذلك بالطبع تصور خاطئ. إذ أن التصور السابق مشروط بظروف المكان والزمان السائدة فى المجتمع ، لما إذا اقتضت الضرورة تعديل هذا التصور فيجب الشروع فى عملية التعديل بأقصى سرعة ، بما يمتشى ويتوافق مع الظروف التى دعت إلى ذلك التعديل

معايير تخطيط المنهج

يشمل بناء المنهج عدداً من المكونات الأساسية المترابطة ، وهذه المكونات في تفاعل عسوي ، كما أنها في تغير مستمر وفقاً لمقتضيات الحال ، وذلك ما يوضحه الشكل التالي: (٧)



تأسيساً على ما تقدم ، يمكن تحديد معايير ل بناء المنهج في ضوء تحديد مدخلات المصدر التي عن طريقها يمكن اشتقاق أهداف المنهج ، وذلك على النحو التالي :^(٨١)
أولاً :

مدخلات عامة : وهذه تتمثل في

- ١ - مبادئ حقوق الإنسان .
 - ٢ - تنظيم العلاقات بين الدول على أساس الاحترام المتبادل . دون تدخل أية دولة في شئون دولة أخرى .
 - ٣ - النظريات الأيديولوجية والسياسية التي يعرج بها العالم حالياً .
 - ٤ - التعاون أو التنافس أو التعارض في العلاقات الاقتصادية والسياسية والثقافية بين دول العالم
 - ٥ - العلاقات والاتفاقات بين الدول في ضوء متطلبات عصر العولمة
 - ٦ - التقدم العلمي والتقني الذي من أهم مظهره ، ما يلي :
 - (أ) التحام النظرية والتطبيق
 - (ب) النمو المعرفي المتسارع في شتى مجالات العلوم
 - (ج) وحدة المعرفة الإنسانية
 - (د) تعدد مجالات تأثير التقدم العلمي والتقني
- في ضوء ما سبق ، يمكن استخلاص المعايير التالية التي يجب مراعاتها والأخذ بها عند تخطيط المناهج :
- ١ - تضمن المنهج بعض الجوانب المعرفية اللازمة لفهم الثقافات الإنسانية وإقلمسة ، وذلك مثل
 - (أ) نشأة الأمم المتحدة وأجهزتها المختلفة والمبادئ الواردة في ميثاقها ودورها بالنسبة للإنسانية
 - (ب) المبادئ الواردة في ميثاق حقوق الإنسان
 - (ج) أسس الثقافة العالمية والقومية على السواء .
 - (د) بيان الأهمية الاستراتيجية للتكتلات الدولية .
 - (هـ) تحليل أسباب :
 - الاختلافات الاقتصادية والسياسية والعقائدية . . الخ ، بين دول العالم .
 - الصراعات العسكرية الجارية في مناطق متعددة من العالم .
 - (و) تحليل أسباب العلاقات والتعاليقات بين جميع دول العالم .
 - ٢ - ممارسة التلاميذ لبعض الأساسيات المتصلة بهذه المدخلات ، وذلك مثل :

(أ) الديمقراطية ، احترام الرأي المعارض ، التعاون ، نبذ الإرهاب ومقاومته ، التأكيد على قيم وثقافة السلام ، النظرة المتساوية إلى الناس بغض النظر عن عقيدتهم أو لونهم أو حشيم .

(ب) التفكير الموضوعي القاد لمواجهة التحديات الفكرية وأساليب الدعاية المفرصة .

(ج) التعلم الذاتي من خلال جمع البيانات والمعلومات ومعرفة مصادر المعرفة

٣ - مراعاة ما يلي في بناء المنهج

(أ) سويح المناهج بحيث تشمل جوانب المعرفة الأساسية ، وبحيث تتكامل فيما سها .

بما يبرر عوامل وحدتها والصلات البنية القوية بينها

(ب) التركيز على المبادئ والمفاهيم الأساسية في العلم كإطار تدور فيه وتنمو من خلاله

مناهج

(ج) الأخذ بكل جديد وحديث في مجال المناهج ، ما دام ذلك يناسب ويتوافق مع واقع

وظروف المجتمع

ثانياً :

بعض مدخلات العلوم النفسية والتربوية : وهذه تتمثل في

(١) - مفهوم الطبيعة الإنسانية :

(أ) يعمل الإنسان كقوة ديمائية في بيئته

(ب) دكاء الإنسان وقدراته قابلة للنمو .

(ج) توجد فروق فردية ، بين الأفراد ، من حيث : الاستعدادات والقدرات

والاهتمامات والاحتياجات .. الخ

(د) ينسجم السلوك الإنساني في أي موقف تعليمي بالوحدة والكلية .

(هـ) السلوك الإنساني قابل للتعديل والتغيير تحت شروط معينة .

(٢) - النمو النفسي :

(أ) توجد قوانين تحكم عملية النمو الإنساني في مراحل مختلفة ، وتراعى هذه

القوانين ميل المتعلم واحتياجاته واستعداداته .. الخ .

(ب) لكل مرحلة من مراحل النمو الجسمي والمعرفي للمتعلم ، مطالبها الخاصة به .

والتي تميزها عن بقية المراحل .

(ج) بالرغم من أهمية مراعاة مطالب النمو الجسمي والمعرفي للمتعلمين ، فينبغي

مراعاة أن هذه المطالب متغيرة ، وليست لها صفة الثبات دوماً ، لوجود الفروق

الفردية بين المتعلمين .

(٣) - أسس التعلم :

(أ) الدافعية .

- (ب) الثواب والعقاب .
- (ح) فاعلية الخبرات الناجحة
- (د) التدريب والتدريب الفاعل على التكرار .
- (هـ) التاريخ الشخصي للمتعلم
- (و) الاشتراك النشط للمتعلم .
- (ز) الخبرات السابقة للمتعلم
- (ح) الاسترجاع على فترات متباعدة
- (ط) الأداء الجيد ومعرفة الأخطاء .
- (ك) وضوح المعنى وعدة غموضه
- (ل) اكتشاف العلاقات بين عناصر الموضوع الواحد .
- فى ضوء ما سبق ذكره ، يمكن استخلاص المعايير التالية التى يجب مراعاتها والأخذ بها عند تخطيط الماهج :
- (١) العمل على تحقيق حاجات المتعلمين واهتماماتهم ، وعلى حل مشكلاتهم داخل وخارج المدرسة ، وعلى توفير الإمكانات اللازمة لتلبية وحلق الميول المناسبة لديهم
- (٢) إثارة دوافع المتعلمين لدراسة الموضوعات المتضمنة بالماهج
- (٣) تحقيق مطالب نمو المتعلمين بما يناسب كل مرحلة من مراحل التعليم
- (٤) تقديم البناء المعرفى للماهج بما يناسب العمر الرمنى للمتعلمين وقدراتهم وخبراتهم فى كل مرحلة تعليمية
- (٥) مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين باتباع طرق وأساليب تعليم مختلفة .
- (٦) استخدام أساليب مناسبة من أجل توجيه المتعلمين معرفياً ومهياً .
- (٧) عدم الاقتصاد على الجانب المعرفى فقط ، والتركيز على وحدة السلوك الإنسانى
- (٨) إخضاع الماهج لما تسفر عنه نتائج الدراسات التربوية والفسيية ، وذلك لتحديد جوانب السلوك التى تحتاج إلى تعديل .
- (٩) أخذ المبادئ العامة للتعليم فى الاعتبار عند التخطيط للمناهج ، أو عند تنفيذه

ثالثاً :

بعض مدخلات طبيعة المعرفة ووسائل اكتسابها :

وهذه تشمل فى :

- (١) هناك علاقة ترابطية مطردة بين قدرة الإنسان على الإبداع والابتكار ، وبين نمو المعرفة.
- (٢) يسعى الإنسان بقوة ديناميكية فاعلة لاكتشاف الحقائق ، سواء منها ما يتعلق بالطبيعة أو الكون أو ما يتعلق بالإنسان ذاته . وهذه الحقائق متغيرة ، إذ أن معرفة الإنسان

الحقيقة نسبة دائماً

(٣) خلال محاولة الإنسان اكتشاف حقائق الطبيعة والكون ، توصل إلى صنع محلات معرفية جديدة ، مثل : العلوم الرياضية والمنطق ، وهي ما يطلق عليها (العلوم الشكلية) ، وهذه العلوم لا ترتبط معاير صدقها بالواقع العيزفي ، وإنما ترتبط معاير صنعها الإنسان .

(٤) تتباين هياكل أو بنيات المجالات العريضة التي تشملها المعرفة الإنسانية ، فمثلاً : هيكمل أو بنية العلوم الإنسانية يحتلف عن هيكمل أو بنية العلوم الشكلية ، كما يحتلف هيكمل أو بنية العلوم الإنسانية عن هيكمل أو بنية العلوم الطبيعية ، وهلم جرا

(٥) تتحه المعرفة الإنسانية في اتجاهين : الأول يسمو إلى مزيد من الوحدة والتكامل بين شتى فروع المعرفة ، والثاني يسمو إلى مزيد من التخصص الدقيق داخل أى فرع من فروع المعرفة ، و ينشعب منه

(٦) في البداية ، اكتسب الإنسان المعرفة من خلال حسراته المباشرة ، ولكن سبب تعقد التراث وتراكمه ، أصبح تحقيق ذلك في حكم المستحيل ، لذا ظهرت المؤسسات التعليمية التي عن طريق المناهج التي تقدمها ، أصبح من الممكن أن يكتسب الإنسان جوانب المعرفة المختلفة .

ولكن ، نتيجة للنمو السريع - لأز - في شتى جوانب المعرفة ، أصبح إمكانية ملاحقة التعليم الذي يقدمه في المؤسسات التعليمية للنمو المعرفي صعباً للغاية ، لذا ، ظهرت فكرة التعلم مدى الحياة ، وأصبح من المهم الرطب بين مجالات المعرفة المختلفة . وبانت المشكلة الرئيسة التي تواجه الفرد ، هي ضرورة اكتشاف حلول مبتكرة للمشكلات التي تصادفه ، كذا أهمية استخدامه الجيد لقدراته بالسمة لما يحصل عليه من مصادر المعرفة المختلفة

(٧) هناك مستويات للمعرفة ، وهي متداخلة فيما بينها ، كما أنها تترايط وتتشابك بعلاقات نسب قوية مع جوانب السلوك المختلفة المعرفي - الوجداني - النفسيحركي ، تحقيقاً لوحدة السلوك الأساسي

في صو ، ما سبق ، يمكن استخلاص المعايير التالية التي يجب مراعاتها والأخذ بها عند تخطيط المناهج

١ - عند اختيار موضوعات المنهج المرتبطة بالتحصيل الدراسي ، ينبغي تحقيق الأسس التالية :

- أن تعطى الأولوية للموضوعات التي تسهم بأكبر قدر في تحقيق أهداف المنهج ، وتكون ضرورة لازمة للدراسة أكبر قدر من الموضوعات الأخرى .
- أن يكون الإطار العام للمقررات الدراسية هو هياكل وبنيات العلم الأساسية ، مع التوسع في درجة العمق بما يناسب المراحل التعليمية المختلفة .

(ج) أن تعكس موضوعات المنهج التطورات الأساسية في مجالات المعرفة
(د) أن تقدم المادة الدراسية بما يناسب مراحل النمو المختلفة ، مع مراعاة اختيار طرق
التدريس المناسبة .

(هـ) أن تنسج موضوعات المنهج بالحدائق ، بشرط أن يتم تقديمها بصورة مبسطة في
المراحل الأولى ، ثم التوسع والتعمق في هذه الموضوعات في المراحل التالية
(و) أن تتاح الفرصة أمام المتعلم كي يعلم نفسه بنفسه (التعلم الذاتي)

(ز) أن لا يكون الهدف من المنهج هو الجانب التحصيلي فقط ، وإنما بجانب ذلك ،
ينبغي أن تشمل أهداف المنهج جوانب أعمق من التحصيل ، مثل : التجديد ،
والتعميم ، والتحليل

(ح) أن تتاح الفرصة للمتعلمين للتعلم بحرية ونشاط
ط ، أن تستخدم الوسائل التعليمية المعينة في مواقف الخبرة المباشرة وغير مباشرة
على السواء .

٢ - عند اختيار موضوعات المنهج المرتبطة بالجوانب المعرفية الشفوية ، ينبغي تحقيق
الأسس التالية

(أ) أن تتضمن موضوعات المنهج بعض الجوانب المعرفية اللازمة لفهم الثقافات
الإنسانية والإقليمية ، كذا تنوع موضوعات المنهج بحيث تشمل جوانب المعرفة
الأساسية

(ب) أن يحرص محتوى المنهج وتنظيمه لم يسفر عنه نتائج لدراسات العلمنة
لثقوية والعصبية ، وذلك لتحديد جوانب السلوك التي تحتاج إلى تعديل
وتفسير ، ولضمان عدم الاختصار على الجانب المعرفي فقط ، وبدأ يتم التركيز
على وحدة السلوك الإنساني .

(ج) أن تتاح الفرصة أمام المتعلمين لممارسة الأساسيات المتصلة بمجالات الثقافات
الإنسانية والإقليمية ، مثل الديمقراطية ، احترام الرأي الآخر ، التكبير
الموضوعي ، التعلم الذاتي ، ... الخ .

(خ) أن تناقش موضوعات المنهج المشكلات الموحدة في المجتمع وأن تنصدي لها
لتقديم الحلول المناسبة لها

(هـ) أن تسهم موضوعات المنهج في خلق مجتمع عصري يأخذ بمنجزات التقدم
العلمي والتقني ، وأن تعمل على خلق مجتمع يتعاون أفراداه من أجل تقدمه
وتطوره ورفاهيته ورخائه .

(و) أن يكون لموضوعات المنهج دورها الفاعل في إعداد الكوادر البشرية المتخصصة
ذات الكفاءة العالية ، والتي يمكن أن تتحمل مسؤولية العمل في شتى
المجالات.

تخطيط المنهج في ضوء علوم المستقبل

مادى دى دى . يسعى الإشارة إلى أهمية ضرورة أن يراعى عند تخطيط المنهج التربوى أن يكتب المعلمين ما يساعدهم على مقابلة تحديات المستقبل ، والاستعداد للظروف التى قد تقاسم فيه . من الأهداف التربوية المهمة التى ينبغى أن تتكاتف الجهود لتحقيقها ، إذ أن دعاء المعلمين مع المستحدثات والمستجدات التى قد يحملها لهم المستقبل . تجعلهم لا يشعرون بالغربة والانفصال عن المجتمع الذى يعيشون فيه . سواء أكان ذلك فى حياتهم الحالية أم المستقبلية ، لأنهم يعيشون نفس ظروف المجتمعات الأخرى المتقدمة التى تستعد لمقابلة المستقبل بكل ما قد يحمله من جديد وحديث وغير مألوف

وسمى إلى أنه من الطبيعى ومن المألوف أن طرح كل إنسان ، مثل هذه الأسئلة : هل نحن مستعدون بالفعل لمواجهة مستقبل ' وكيف ؟ وما السبل لتحقيق ذلك بكفاءة ؟ وما قد يحمله مستقبلنا من مخاطر ؟

لهذا ، عند تخطيط المنهج فى ضوء علوم المستقبل ، يكون من المهم التعرض للموضوعات التالية

* علوم المستقبل

* علوم المستقبل فى ضوء التنمية العلمية

* موقع المستقبل فى المنهج

* منهج القدر - اليوم .

وفى ما يلى توضيح تفصيلى للموضوعات الأربعة السابقة

(أ) - علوم المستقبل :

إن الكاتب لا يقدم هنا مصطلحا إجرائيا أو تعريفا فلسفيا للمقصود بعلوم المستقبل ، ولكنه يشير إليها ببساطة ، فيقول :

تقوم العلوم أيا كانت طبيعتها أو هويتها ، على أساس بنىات أو تركيبات ونظم وقوانين تحدد العلاقة بين الجوانب المختلفة ، فى التخصص الواحد أو فى التخصصات المختلفة

وعليه ، فإن علوم المستقبل قد تكون امتدادا طبيعيا للنمو والتطور الذى قد يحدث فى العلوم الحالية . أيضا ، قد تظهر هذه العلوم فى صياغات وصور تختلف تماما عما هى عليه الآن (كأن تظهر فروع جديدة من العلوم غير معروفة الآن) . وسواء أكانت هذه أم تلك ، فإن بنىات وتركيبات ومعادلات وقوانين وأنظمة علوم المستقبل تعد الآن فى علم الغيب ، وتترقب على الجهود التى يبذلها العلماء ، وعلى النتائج التى يصلون إليها ويحققونها . وسوف تظل علوم المستقبل محمولة الهوية وغير معلومة بالنسبة لظروف الزمان والمكان التى تسبق ظهورها . وعلوم المستقبل تندرج فى زمرة ما هو آت ، ولا تنتمى لمجموعة العلوم المكتشفة والمتعارف عليها فى

وقتنا الحالي

لذا ، قد نتوقف سعادة البشرية أو شقاؤها ، فيما سوف تقدمه وتعرض هذه العلوم .

تأسيساً على ما تقدم ، تكون دراسة هذا الموضوع ، عملية صعبة وثقة للعامة ،
للأسباب التالية :

- علوم المستقبل علوم قد تكون في أغلب الأحيان علوم غيبية ، تعتمد على الخشخشة في
قياسها ، بينما المنهج يتعامل مع واقع حي ملموس . حقيقة ، إن منح يجهي أن
يشير أو يبشر بهذه العلوم ، ولكن الأمر لا يصل لحد محاولة دراسة الارتباط بين
المنهج وعلوم المستقبل

المنهج يقوم بإعداده متخصصون ما زالوا على قيد الحياة أو من وافقهم مبنينهم قريباً
وسوا ، أكانوا من الأحب ، أو من الموتى ، فإن فكرهم وهويتهم الثقافية وفلسفتهم
واصحة قاما أمام المستنقلين الذين كلّفهم بوضع هذا المنهج . أما علوم المستقبل ،
فقد تكون من صنع ووضع تفكير أساس تختلف فلسفتهم وهويتهم الثقافية عن
وه تكون عملية الرّبط بين المنهج وعلوم المستقبل صعبة للغاية ، لأن هذه العلوم قد
تعمل بين طياتها الدعوة إلى قيم ومثل لا تقرها أعرافها الاجتماعية ، ولا يمكن
تصنيفها في مذهب

- إن تطوير المنهج بصفة دورية ومستمرة ، ليشمل العلوم المتاحة والموجودة تحت أجنحة
عملية قد تكون في حكم المستحيل ، فما بالنا في التفكير في دراسة علاقة
الارتباط بين المنهج وعلوم المستقبل ، وهي في عالم الغيب وغير معروفة

(ب) علوم المستقبل على ضوء التنمية العلمية :

فرضت الثورة العلمية والتكنولوجية على دول العالم الثالث اعتبار صعب وتحد
رهيباً ، فإما - الحياة أو الموت ، الوجود أو العدم . وباتت هذه الدول تدرك أن التنمية هي سبيل
للأخذ بالحيلاص والخروج من عنق الرجاجة لتلحق بذيل الركب تاركة خلف ظهرها ما ورثته من
تحلف ووهن

والسؤال :

ما نوع التنمية المطلوبة كي تستطيع دول العالم الثالث أن تنظ في حيا ، على الدول
المتقدمة علمياً وتكنولوجياً ؟

هناك من يرى أن استيراد التكنولوجيا ينقل الدول النامية إلى مصاف البلدان المتقدمة
ويحررها من التخلف ، ودعا آخرون إلى الأخذ بالنموذج الغربي في هذا الشأن ، ومحركاته
والاعتماد على ما يقدمه من إسهامات وعون . * بيد أن هذا التطور أو ذاك يغفل المحتوى
الاجتماعي والثقافي لعملية التطور والتنمية ، إن التكنولوجيا لا تخلق الحضارة اقتصاداً ، وإنما
هي تعبير عن مستوى حضارى ونشاج له بكل عناصره ، وهي ثمرة جهد اجتماعي ، وشمة علاقة
حدلية بين التحول الاجتماعي والثقافي والاقتصادي من ناحية وبين الابتكارات التقنية

والتحدى الذى نواجهه ليس تحدياً تكنولوجيا بل هو تحدى حضارى بكل ما تعنيه هذه الكلمة من حصص فكرى ونضج ثقافى وقدرة على الفكر الإبداعى التطبيق وإرادة لتفسير الواقع فى ضوء منهج علمى وفق رؤية مستقبلية وتلازم مع التاريخ الثقافى لهذا الواقع " (٩١)

وبعبارة ، إذا كان الأخذ بالتكنولوجيا هو الطريق الأساسى الذى يجب أن تسلكه دول لعالم الثالث هدف اللحاق بركب التقدم والتطور ، فلا ماص لهذه الدول من أن يكون سبيلها للوصول إلى هذا الطريق هو تحقيق تنمية علمية متقدمة ومتطورة .

ومن ناحية أخرى ، أوضح الحديث أنف الذكر أن التحدى المقروص على الدول النامية ، ليس بتحدى تكنولوجيا فقط ، وإن حساب ذلك يوجد التحدى الحصارى ، وكلها يقوم بالدرجة الأولى على سمة علمية شاملة تشمل شتى الميادين والحالات ، إذ لا يوجد أى معنى من أن تتطور الزراعة فقط من خلال تنمية علمية ، دون أن تنظر لصناعة أو التجارة

وعلى صعيد آخر ، إذا كان العلم هو الطريق الذى ينبغي أن يسلكه الطفل إذا أردنا له أن يشب إنساناً بقطاً مفكراً قادراً على تحمل مسئولياته ، وبحيث يكون لديه دافع حب الاستطلاع وأخيل والوعى ، وبحيث يتعمق العالم من حوله ، فإن التنمية العلمية هى المسلك الوحيد للدول لتحقيق ما تقدمه بالنسبة لأفرادها ، ولتحقيق غير ذلك من الأمور الجوهرية والمصرية بالنسبة لها ، إذ أن التنمية العلمية أكثر من مجرد مجموعة من الحقائق والقوانين ، وإنما هى عالم العلم بكل ما يتضمنه من معارف ومهارات ومدرجات جديدة ومتطورة

إن التنمية العلمية أسهمت فى تطوير تفكير الإنسان ، فأصبح لا يفكر فى عالم العلم بهزل عن بقية الجوانب الثقافية الأخرى ، وجعلته يدرك أن العلم فى إطاره الشامل (الصياغات النظرية والتطبيقات العملية) يعتبر أعظم لعبة ممتعة فى العالم . أيضاً ، من خلال التنمية العلمية يمكن جعل المعرفة جزءاً من حياة الإنسان ، إذ أنها تذكى وتشجع دوافع حب الاستطلاع والخيال والتفكير المستقل لدى الإنسان ، كما يكون لها دور فى حب التعلم لديه وتبجيل الأعدال العقلية الفذة . أيضاً ، تبرز التنمية العلمية أهمية التنوع فى النماذج التى يتعامل معها الإنسان أو يحتذى بها . فالتنوع مطلوب على طول الخط . والعناصر التى ينبغى التصدى لها ، كى لا تسود وتتفشى ، هى العناصر التى تؤدى إلى الكبت .

ولكى ندرك أهمية التنمية العلمية ، علينا أن نفهم كلمات **دايفل وولف** التالية :

" لا يتوقف المستقبل على عدد المهندسين والعلماء الذين يتخرجون كل عام أكثر مما يتوقف على الجو العقلى والثقافى الذى يعملون فيه . وبكس خطر كبير كذلك فى ترك المعرفة كلها فى يد فئة من الناس . فالعلم يمكن استخدامه فى الخير والشر . وتتطلب الحياة الديمقراطية مواطنين فى استطاعتهم المساعدة على اتخاذ قرارات تهدف إلى استعمال الكشوف العلمية استعمالاً يتسم بالأهمية ، مواطنين فى إمكانهم وضع أحسن الخطط لاستخدام الموارد القومية." (٩٢)

وتطور لنا التنمية العلمية حجم وسرعة التقدم المعاصر فى المعرفة ، وفى الطرق الفنية للحصول عليها ونشرها ، كما توضح التنمية العلمية " أن البحث العلمى لا يقف عند فكرة واحدة

بشأن أى مشكلة ، إن كل فكرة تقبل برصفها شيئاً مؤقتاً ، محطة توقف على طريق رحلت نحو فهم كامل . ولكن ليس الفهم الكامل أبداً . إن طبيعة الأفكار العلمية ، كما أوضح زيمان مؤقتة تماماً . وهو بلغت النظر إلى ذلك العدد الكبير من الأفكار بشأن أى موضوع ، التى قد تعتبر بالرغم من تناقضها ، صحيحة بصفة مؤقتة ، وفى إن واحد . وإن كانت من جانب شخص واحد ، قبل التوصل إلى اتفاق فى الرأى على صحة فكرة واحدة من هذه الأفكار .^(١١)

(ج) موقع المستقبل فى المنهج :

إن موقع المستقبل فى المنهج يقوم على مدى أخذ المبدأين التاليين فى الاعتبار - أن الأسلوب الذى نتخيل به المستقبل له تأثير قوى على القرارات التى يحدها اليوم . أن الإنسان هو السبيل للعصور من سلطة الماضى إلى السلطة المتوقعة لعصر المستقبل الواسعة

إذ أن المبدأين السابقين يساعدان فى إدراكنا للأمور التالية

(١) يتدفع عالم الغد نحونا بمعدل متزايد السرعة . وعلينا أن نختر :

(أ) إما أن ندير ظهورنا للمستقبل بحجة مواجهة الواقع ومسايرة شئون حياتنا الحالية وفى هذه الحالة ، لن نفكر فى التوقعات المستقبلية التى سيصعب لنا الأحرار والثنى قد تصل إلى حد التدخل فى شئوننا الخاصة

(ب) أو أن يواجه مباشرة التغيرات التى قد تحدث فى المستقبل ، وحاول مسيرتها بالتكيف معها . وفى هذه الحالة ، يجب استطاع أن ندخل فى عالم المستقبل بأعصاب سواء أكان ذلك على مستوى العالم الصغير (الإنسان - الأسرة - لأصدقاء ، ...) على مستوى العالم الأكبر (علم القرارات المجتمعية ، والصراع فى المجتمع والمقاييس القومية والعالمية)

وسواء أحداً بالخيار الأول أو الثانى . يجب لا نستطيع أن نعش دون أن يكون لنا ردود أفعالنا تجاه الأمور الحالية والمستقبلية المتوقعة

(٢) فى حدود تخيلنا المعاصر ، تتمثل أهم التغيرات المستقبلية المتوقعة فى التحرك الجيسى والهندسة الوراثية (الاستنساخ) ، واستعمال الكواكب الأخرى والسفر الموقوت ، والفراغ اللاهائى ، والديمقراطية المباشرة خلال الاستعمارات المبرمجة ، والذكاء المصطنع (الصناعى) والإنسان الآلى المثقف ، والأطعمة التركيبية ، وزراعة المحيطات ، والتحكم فى الطقس

وقد تمثل التغيرات السابقة أمام البعض عالماً مخيفاً وجديداً قد يشبه مشهد القيامة فى نهاية حياة الإنسان ، وبالنسبة للبعض الآخر ، قد تضع التغيرات السابقة أمامهم صورة متعائلة عن التطور الكامل لقدرات الإنسان وإدراك الذات

وبعامة ، فالمستقبل مقبل علينا ، ويتدخلنا أو بدوننا ، ستتغير حياتنا بدرجة كبيرة ، وربما يفوق هذا التغيير مجال الخيال المعاصر .

(٣١) إذا حدث تقدم ، فهذا مع التحدي الأعظم للعلوم ، وبخاصة الاجتماعية والإنسانية منها ، إذ يجب عليها إتاحة الفرص المناسبة أمام الإنسان لخلق ونقل معلومات عن طريقها يستطيع الإنسان فيه المستقبل ومسايرته . ذلك المستقبل المجهول تماماً بالنسبة للإنسان في وقتنا الحالي

ويستوجب تحقيق ما تقدم ثورة على النظريات العلمية السائدة ووجهات النظر المعمول بها حاليًا في مجال البحث العلمي ، وثورة مناظرة بالنسبة لما يتم تعليمه في المدارس من حيث المحتوى ، وأساليب ومداخل التدريس ، والتقنيات التربوية المستخدمة في التوقف لتعليمية

(٤١) وعلى صعيد آخر ، يجب أن يكون لدى الطلاب القدرة على الفهم والإدراك لاستيعاب عبرات المستقبل ، وبما يكونوا حساسين لتغيرات التغيير الذي قد يحملها لنا ذلك المستقبل ، ومتوقعين أحسن العلاقات المستقبلية لحسنة من حيث تشكك وتداوله بعضه البعض ، وبما يضمن ذلك من أساليب لتكفيل السبل والتصرف الصحيح المتحدد نحوه تلك التغيرات

ويتطلب ما تقدم ، تشجيع الطلاب كي يتخطوا التجارب السابقة التي اعتادوها ، وبخاصة تلك التي كانت لا تناسب ظروف العصر وتحدياته . أيضاً ، يجب مساعدة الطلاب على إسهامهم في صنع مستقبل طريقة حلقة . كذلك ، يسعى إتاحة عرض أهم الطلاب المحدود ، لوسائل "الصحيحة للتغيرات التي تتطلبها طبيعة المنطقة الاقتصادية والمسلولة لهذه الفرزات ، والتي تتطلب توصيلها بطريقة التي يتم الاحتياط على أساسها تبعاً لمحتوى الاهتمامات المتغيرة

(٥١) بالإضافة إلى ما تقدم ، فإن ترويض المستقبل والسيطرة عليه لا يتطلب فقط المشاركة الفعالة والتحرر من الطرق القديمة ، وإنما يتطلب كذلك إيجابية وإسهام الطلاب في أن يستعدوا اليوم لتعلموا للمستقبل . ويعنى ذلك توجيه تعلم الطلاب لتحقيق هدف "كيف يتعلموا أن يتعلموا"

ويستدعي تحقيق ما سبق ، عدم السماح للطلاب بالاستسلام بحجة التمسك بأفكارنا عليه قد لا يكون لها موقع في علوم المستقبل ، وعدم التمسك معهم إذا تمسكوا بهم الاستسلام لأن الحاضر لا يرحم الكسالى ولا يقل أعمارهم ، فما نالنا باستقل بهجامة الشرسة لمفله

(د) منهج الغد - اليوم :

لقد كان (مichaël أ. ماكدينييل (Michael A McDaniel على صواب ، عندما قال " أحب أحلام المستقبل أكثر من تاريخ الماضي " . فالماضي ذهب بخبره وشبه على السواء . ولن يعود أبداً . والذي يريد أن يمسك أو يتمسك بالماضي ، فإنه يتوقع على نفسه ، وحسب نفسه في كهف . ويحكم على حركة الزمان والمكان بالوقوف في مكانها ، وذلك لن يتحقق أبداً . أيضاً ، إذا أراد هذا الإنسان أن يخرج بعد ذلك من عزلته وكهفه ، سوف يجد أن

الحال قد تغير تماماً ، ويكون كمن يصاب بالعمى بسبب كثافة الضوء العالية التي تقع على عينيه . وفي هذه الحالة ، لن يفهم ما يحدث في حاضره ، ولا يدرك تطور المواقف من حوله ومن ناحية أخرى ، من يعيش حاضره فقط ، دون أن يفكر في مستقبله ، سيكون قد قطع الجبل بين الحاضر وما هو آت . ولكن ما هو آت ، سوف يأتي بلا شك ، فكيف يستطيع أن يعيش الزمان القتل دون أن يكون مستعداً وحاضراً له ؟

إذن ، فأحلام المستقبل تقلل الطاقات التي تدفع الإنسان للعمل الجاد ، والتأمل العميق في الأمور في ذات الوقت . فالتأمل فقط دون عمل يكون بمثابة أحلام البقطة عند المراهقين والعمل فقط دون وضع المستقبل في مستوى البصر ، لا يمثل الطموح الإنساني للإنسان الذي يعيش عمره كله من أجل تحقيقه

وإذا كنا نتحدث عن أحلام المستقبل ، فلنأنا نتحدث عن الأحلام العاقلة الممكنة إنها أحلام عاقلة لأنها تبشر بتغير الإنسان والبشرية ، ولا تفكر في الأذى والشر ، وإنها أحلام ممكنة لأنها في حدود توقعاتنا البشرية . كأن نحلم مثلاً أن الأطباء سوف يتمكنون من اكتشاف العلاج الصحيح لمرض الإيدز في حدود سنة ٢٠١٠ ولا نحلم بأن الإنسان سوف ينتقل ليعيش على كوكب الزهرة سنة ٢١٠٠

إذن ، يجب أن تكون أحلامنا عاقلة وممكنة ، مهما كان مستوى طموحاتنا ودرجة أمان ، لأنها سوف تتأثر بلا شك بقيم الحاضر والحاضر

والآن : ما موقع الحديث السابق فيما يخص مناهج المستقبل ؟

إن منهج المستقبل سوف يقوم بإعدادهم ووضعها مرتين من العلماء والمدرسين والكتب والمتخصصين في مجال علم النفس ، ... الخ ، لذا يجب أن تكون لهم الرؤية المستقبلية "النسوية" لما سيكون عليه حال المستقبل وتنظيمه ، وأن تكون لديهم الدراية الكاملة الكافية لعكس هذه الرؤية في مناهج التعليم ، بشرط أن تكون نقطة البداية التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند تخطيط المنهج ، هي الاهتمام بالأفراد الذين لهم علاقة مباشرة بالمنهج ، أي ، يجب أن نبدأ بالتصورات المستقبلية عند المعلمين ، والمعلمين عند بناء مناهج المستقبل ، وفي محاولة تمت في الولايات المتحدة منذ أكثر من خمسة وعشرين عاماً ، لمعرفة نوع وسائل التعليم التي تعد الطلاب للحياة في عام ٢٠٠١ ، كانت استجابات الطلاب على النحو التالي : (١٢)

ينبغي أن تساعد وسائل التعليم الأفراد الذين في طريقهم للمضي على تحقيق الاتي :

- ١ - مسايرة المجتمع .
- ٢ - فهم النفس .
- ٣ - الاستثمار الأمثل لأبعاد المستقبل .
- ٤ - عدم الشعور بالضعف أو عدم القدرة .
- ٥ - تحديد ظروف وإمكانات المجتمع في المستقبل .
- ٦ - فهم طبيعة التغير .
- ٧ - رؤية وسائل التأثير في اتجاه التغير

- ٨ - فهم محتويات العلوم الإنسانية والاجتماعية وعلاقتها بالتغير .
 - ٩ - تحديد الأدوار والمسئوليات لكل فرد في عملية التغيير .
 - ١٠ - التعاون في تحقيق العملية التعليمية لأهدافها
 - ١١ - نقل التعلم الذي يتم داخل الفصل لمستوى مسئوليات المستقبل
 - ١٢ - خلق مواقف تعلم مأسية نتيجة لما تسفر عنه عمليات التقييم
 - ١٣ - تمهين دور الفرد الناضج في التعبير .
 - ١٤ - الاندماج والتلاحم في نسج واحد مع بعضهم البعض ومع الآخرين
 - ١٥ - تعديل المواقف غير الصحيحة ، أو إهمالها بالكامل
- وتشير القائمة السابقة إلى دور الماضي في خلق المستقبل . وهذا الدور بعد منوصفا في تأكيد على المسايرة والفهم ، وبعد أساسية في تعرفه على القوة والتغيير
- أيضا ، يعكس هذا الدور الفهم العام لأبعاد المستقبل ، ويؤكد على أننا نعيش في زمن عصبى باتت فيه سرعة التغير تقفل التحدى الرئيس لنا
- وحديثا نذكر ، أن الدراسات الحديثة التي تمت في السنوات الأخيرة ، لم تتعد كثر عن مصورين ودعوى الاستجابات السابقة ، وإن كانت قد ركزت على نقطة مهمة ، تتمثل في ضرورة ربط ما يدرس المستقبل بالظلم العالمي الجديد . لسعيد ما إذا كان هذا النظام سيظل قائما خلال العشرين سنة الأولى من القرن الحادي والعشرين أم لا
- وبذا نجد مرة أخرى لموضوع تصميم منهج المستقبل ، نجد أن الموضوع غاية في الصعوبة بسبب تشكك الأطراف التي لها علاقة مباشرة بهذا الموضوع ، إما ، يكون من المستحيل تغيير ما يجب تدريسه حسب العصر الكامل في التحدث ، لأمثل لموضوعات التي يجب أن يتضمنها منهج المستقبل وسط خصم الهائل من شتى ألوان المعرفة التي أعرفها تطور العلم ، والتي سوف يبرزها بغزارة أكثر وكثافة أعظم في المستقبل .
- وعلى الرغم من ذلك ، ينبغي أن نؤكد طريقة لتضييق عملية اختيار محتوى منهج المستقبل . فمثلا ، يتوقع الآباء أن تسهم المدرسة في إعداد الأبناء للحياة في المستقبل . إذا أخذنا هذا التوقع مأخذ الجد كما يجب ، فسوف يقدم لنا هذا التوقع حلا جزئيا لمشكلة اختيار محتوى المنهج في المستقبل ، لأنه في هذه الحالة يكون الهدف الرئيسى لنا تصميم منهج يعمد الأطفال للحياة في المستقبل . ويتطلب هذا أن تكون نقطة البداية وضع اختيارات مهمة عن طريق طرح أسئلة ، مثل : ما الموضوعات والقيم والأفكار التي تساعدنا على التكيف مع المستقبل ؟ وما الموضوعات والقيم والأفكار التي ساعدت الناس في الماضي على التكيف مع مستقبلهم ؟ وهل تنبأ الناس في ماضى بمستقبلهم ؟ وهل نستطيع أن نفعل هذا ؟
- وعلى صعيد آخر ، فإن اختيار محتوى منهج المستقبل يتطلب أن يقر المدرسون ما يجب أن يتخذه هذا المنهج ، وما يجب استبعاده وحذفه من هذا المنهج . وتحقيق الخطوة السابقة يتطلب اختيار موضوعات ومحتويات تتسم بالعمومية والشمول الكبيرين من حيث مجالات تطبيقها ، ومن بين هذه الموضوعات والمحتويات يتم اختيار موضوعات يعنىها بحيث تعنى

إجابة دقيقة عن الأسئلة : ما المقصود بالتفسير ؟ ما الأفكار التي ستكون مفيدة للطلاب لكي يسايروا التغير ؟ ما هو التغير ؟ وكيف يتغير ؟ وما أنواع الصراعات الواقعية والمتوقعة أمام التغير ؟ هل تستثمر تلك الصراعات في الحدث ؟ ما الحوارات التي يحدث فيها التغير ببطء ، كيف نتفق على ما يجب تغييره ؟

إن إجابة الأسئلة السابقة تساعدنا على اشتقاق محتوى المنهج من بين الموضوعات والمحتويات التي تشتمل بالعمومية والشمول ، ويتم ذلك من خلال نموذج التغيير الذي يقوم على أساس الأسئلة السابقة

ويرتكز هذا المنهج على المستقبل من خلال أغراض واسعة التغيير ، وعن طريق الاحتواء والاستمرارية والصراع في النظم الثقافية . ويأحتصار ، ترتكز هذه المناهج على ما يسمى بـ "نظرية النظم الثقافية"

وتشجع بناء منهج المستقبل - على أساس التنظيم السابق - الطلاب على البحث عن المحتويات المنظمة أو التعيينات . كما يساعد كل من الطالب والمدرس على معرفة كيفية ارتباط المحتويات والتعيينات في شكل نموذج محددة عناصره بوضوح ودقة . وفي هذا النموذج ، ينبغي أن ننظر فقط إلى المحتويات من حيث كونها صحيحة أو خاطئة ، بل يجب أيضاً النظر إليها من منظور أنها طاهرة أو مختلطة واضحة أو غامضة ، شمرة أو ليس لها نفع . فمحتوى المنهج نشأ أدت مصممة لتحديد الحوارات المناسبة في الحقيقة . ولتشكل تعريفات لما يمكن ملاحظته ، وبذا تساعد هذه الأدوات على التكيف مع المستقبل . أيضاً ، فإن نموذج محددة ووضوح منهج المستقبل تساعد الطالب على فرض الغرض ، وتكسيه القدرة على الفهم ، واستخدام الأمثل للمعلومات التي لديه ، وتعميم عن طريق الاستنتاج طرق تحفظ المادح الخاصة به ، وتسمح له بما ، لمعرفة المواقف الجديدة التي قد يواجهها في المستقبل

ويوجد اعتقاد ثابت لدى مصممي المناهج ، بأن يجب أن يكون صادقاً بالنسبة للاختيارات التي نضعها ، ولكن المشكلة هي أن ظروف البحث التربوي ، وظروف المواقف التدريسية ، قد تجعلنا نعدّل من قيميّنا أو تعييرها . وهذا يعتمد على ما نعتقد به بالنسبة للناس الآن ، وما سيكون عليه في المستقبل . ولذلك ، فإن قبساً المعدلة أو المتغيرة تقوم على أساس اعتبارات تعكس آثارها في الوسائل التي نعدّها لمعالجة هذا التعديل أو التعبير . ونحصر هذه الافتراضات للنقد والاختيار إذا كانت واضحة .

وقد يعدنا الربامع الذي يتم فذخسته بوجوه حامد لمحتويات منظمة . وعلى الرغم من ذلك ، إذا كان هذا الربامع قادراً على التعبير ، فإنه يتقبل الحقائق الجديدة والمعلومات من مصادر عديدة ، وذلك يساعد الطلاب على التحرك من المنهج الأساسي إلى البيئة الحقيقية خارج حصرات الدراسة ، فيستطيعون جمع الحقائق ، وأن يكون تصرفاتهم وردود أفعالهم مسمى ومعزى .

وفي هذه الحالة ، يجب أن يكون أسلوب ممارسات الطلاب حراً ومفتوحاً ، حتى يمكن ربط هذه الممارسات بالكتب والوسائل الأخرى التي تفحص الآراء ، بحق ، أو التي تقدم وجهات

نظر محددة توضح المحتويات العامة المقدمة في حوهر المنهج

ويؤسس الرأي السابق على افتراض وحده بيئة خارج المدرسة ترتبط بالمنهج . لذلك ، فإن حوهر المنهج لا يوجد في فراغ لأن المدرسة لا توجد في فراغ . وعليه ، إذا كان لدينا اهتمام بحقيقة المدرسة ، فعليه ربط الترامع التعليمية للمدرسة بالترامع التعليمية والثقافة التي تقدمها المؤسسات التربوية الأخرى . وهذا نجد أن طرح الأسئلة التالية ضرورية واحدة : ما الذي يجب تقديمه عن طريق وسائل الاتصال الثقافية والاجتماعية الموحدة في المجتمع ؟ ما الذي يجب أن تقدمه وسائل الاتصال التعليمية ؟ كيف يمكن الاستفادة من وسائل الاتصال الثقافية والاجتماعية ، ووسائل الاتصال التعليمية في آن واحد ؟

وأخيراً ، حتى لا يكون التعلم كنشاط مدمر . يجب أن تركز الماهج على علم التنبيه والمعلومات . ونهارات التي تساعد الطلاب على استعمال القمر الأكثر من المعلومات . وعلى استخدام الأمثل لجوانب المعرفة التي يمتلكونها . ويجب إدراك أن مناهج المستقبل لن تكون بداية النهاية ، وإنما هي نهاية البداية . (١٣٣)

أما بالنسبة للأسس والتقنيات المقترحة للمنهج في المستقبل ، كما يتصورها (ولم عبيد) ، فهي على النحو التالي (١٣٤)

- ١ - المنهج ليس مجرد مشروع ففعى بالمعنى الضيق ، لذا ينبغي توجيهه إلى أفق أوسع ، وأشمل باعتباره من الركائز التي تقوم عليها التسمية الشاملة
- ٢ - تحديد محتويات المنهج وتحديد أهدافه تتضمن مفاهيم أساسية عملية وتكنولوجية تناسب العصر وتتوافق مع متطلبات نمو المتعلمين وقدراتهم .
- ٣ - إتاحة الفرص للتفاعل الاجتماعي بين المتعلمين ، وإكسابهم أساليب متعددة من التشويق تسهم في شرح التطورات العلمية المتوقعة .
- ٤ - تنمية المواطنة الواعية المعصنة ضد الاغتراب عن التطور واستقبال معطيات المستقبل
- ٥ - حذف المعلومات التاريخية ، واستبدالها بالمعلومات التي تسهم في إكفاء العقل ونماء المعرفة .
- ٦ - تضمين المنهج معاهيم وأنشطة تعمل على تشجيع المتعلمين على البحث عن مصادر العلوم الجديدة ، والتهيئة لظروف العمل المستقبلي
- ٧ - تضمين المنهج الموضوعات التي تكشف بالفعل عن ميول المتعلمين الحقيقية
- ٨ - تطوير المنهج بحيث يتضمن المهارات الأساسية التي تخدم المباحث الأساسية للفرد .
- ٩ - تأكيد المنهج على أهمية ضرورة التعلم الذاتي والمستمر للمتعلمين .
- ١٠ - استخدام التكنولوجيا التي تناسب العقاقين فكرياً وحسدياً ، سواء أكان ذلك للأطفال أم للكبار .
- ١١ - البعد عن أحادية المعلومات وانعزالية المقررات ، والعمل على وحدة المعرفة وتكاملها في المجالات التي يتضمنها المنهج .

القسم الرابع

تصميم المنهج التربوي المعاصر

- (١٠) أهمية إعادة النظر في بعض قواعد بناء المنهج .
- (١١) لأهداف العامة والأهداف الخاصة للمنهج .
- (١٢) الأهداف السلوكية كمدخل لتصميم المنهج .
- (١٣) أسس تصميم المنهج والمقررات الدراسية .
- (١٤) تصميم منهج يقوم على التوقعات المستقبلية .



أهمية إعادة النظر في بعض قواعد بناء المنهج

تمهيد :

نلاحظ الآن وجود صفوط ملحة لإعادة النظر في مسألة تصميم المناهج التربوية . وتستد تلك الصفوط إلى أن المناهج بوضعها الحالي قد أسهمت في انحطاط المستوى العلمي لكل من المتعلمين والمعلمين على حد سواء . لذا ، بات موضوع تصميم المناهج التربوية هو الشغل الشاغل للتربويين ، لأن ما يتخذ من قرارات إلزامية أو إخبارية بشأن الأولويات يكون محاولة لمعالجة الضروريات ، وبخاصة فيما يتعلق بـ جوهر العملية التعليمية ، وعليه فإن القرارات الخاصة بإعادة النظر في تصميم المناهج التربوية تكون بقصد الحماية من أوهام وتخيلات الأمور وأحداث لا وجود لها على الخريطة التربوية ، أو بقصد فرز المناهج ذاتها لإبعاد الموضوعات التي باتت لا تناسب العصر ، أو التي تتسم بالتغيير والتقلب دون أية ضرورة لذلك . وقد أشار تقرير (الف تابلور) إلى أنه يجب عند وضع أى منهج أو خطة للتدريس الإجابة عن الأسئلة الأربعة التالية

ما الأهداف التربوية التي ينبغي على المدرسة أن تسعى إلى تحقيقها ؟

- ما الخبرات التربوية التي يمكن توفيرها ، والتي يحتمل أن تحقق هذه الأهداف ؟

- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية تنظيمًا فعالاً ؟

- كيف يمكن تحديد ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت أم لا ؟

ولقد قامت هيئات حكومية مختلفة في العديد من البلاد بمراجعة تقرير (تابلور) لتحديد من الذي يتحمل مسؤولية تصميم المناهج ، ولعرفة دلالات الاصطلاحات التي تدخل تحت مظنتها أو في نطاقها الروابط والعلاقات بين الهيئات والجمعيات الحكومية

ومن ناحية أخرى ، توجد بعض الأمور الغامضة الخاصة بفكرة (الحاجة القومية) لإعادة النظر في تصميم المناهج المعمول بها حالياً في المدارس في كثير من الدول . ويهود السبب في ذلك إلى عدم بلورة تلك الفكرة بصورة دقيقة على الرغم من إيماننا بأهميتها .

إن التركيز على فكرة (الحاجة القومية) وتأبيدها على المستوى الشعبي ، أدى إلى التناقض المتتالية لمراجعة المناهج . كما أن الفكرة السابقة كانت المبرر القوي لتدخل السلطة التعليمية على أعلى المستويات في تصميم المناهج .

إن الدعوة إلى إعادة النظر في المناهج ككل ، والتي ليست شكل بعض غزير من الكتب والوثائق الرسمية الحديثة التي تطرقت إلى التربية في المدارس ، دعت الحكومات إلى التفكير الجاد في وضع أطر وهياكل جديدة للمناهج .

أساسيات ينبغي مراعاتها في تصميم المناهج :

وإذا عدنا مرة أخرى إلى تقرير (تابلور) ، نجد أنه يتحدث عن الطرق التي يجب اتباعها

في عمليتي التوجيه، المراقبة، لذا كان من الضروري صميم هاتين العمليتين في هيكلي المنهج
ويكيده تم التحليل إلى صيغة تخصص استنتاجات وحلالتة لعلسة إبعاد المناهج، ومن
ذلك قد يشير حدلا كبر، لأن تكتب الوثائق ما تزال حتى الآن تقدم الوعود الوردية، خاصة
سحديث المناهج دون تحقيق ذلك بطريقة إيجابية عملية

وعليه، في ظل المراجعة الجوهرية المطروحة لتغير الاندولور، نستطيع أن نقش صميم
العصر الأساس للمنهج، فبدلنا على التناؤن الخاص من يصدر المنهج، فإن أول ما
يتبادر إلى الذهن هو أن العناصر الأساسية للمنهج التي سوف يتم تصميمها يجب أن تكون
ماسة ولاتقة حتى يمكن بنا المنهج وتركيبه على أساس تلك العناصر

إن المناقشة الصريحة لهذه العاصر الجوهرية التي يسعى أن يتصنها المنهج لم تكن سهلة
أو هادئة تماماً، فعلى سبيل المثال في المختبر، نادي المسئولون عن التعليم الأولي، إنهم على
المواد الدراسية المرحوة بانساعها وعمقها، مع الحرص والتحذير بالنسبة لتدريس اللغة الفرنسية
كذا، التركيز على عوامل الصعوبة في العلوم، مع التأكيد على أهمية رفع قدرات التلاميذ في
دراسة العلوم وتبنيها، وبخاصة لمن لديه القابلية لتحقيق ذلك.

وبسبب للمرحلة الثانوية، أثبت قصة حرية الاختيارات المسموح بها للطلاب من بين
المواد المقررة عليهم الكثير من المناقشات الحادة

وإذ ترك جانب مسألة تقارير التوجيه والمراقبة، ونظرنا إلى مختلف الآراء والبحوث في
هذا الشأن، فإن سيجد أن قائمة الأهداف العامة للتربية يتم تحديدها في المدارس على ضوء
إخبار وهيكلي المناهج المعمول بها في هذه المدارس

وعلى صعيد آخر، تشير الوثائق والمستندات إلى أنه يمكن أن يكون للصناعة دور مهم
في وضع المنهج التربوي، ولعل ذلك ما جعل بعض الناس يسألون عن الإسهامات المتوقعة
للهيئات الصناعية إذا اشتركت في تصميم المناهج، إن هذه الاطلاقة لم تتحقق بعد، وليس لها
موقع في التطبيق الفعلي.

تأسب على ما تقدم، يمكن القول بأنه من الصعب أن نجد في كل ما سبق، ما يمكن أن
نسميه أو نطلق عليه بشئ من العقلانية والاعتدال: العاصر الجوهرية أو الأساسية للمنهج.

إعادة النظر في قواعد بناء المنهج :

لقد ظهر على السطح احتمالان يستحقان عن حذارة أن نهتم بهما، لكونهما مناسبين
للتلاميذ، وهما: ١ - التعديل ٢ - الموازنة أو الملائمة.

والاحتمالان السابقان بمثابة دعوة تحمل بين طياتها في أن واحد: تعديل المناهج، شرط
أن تتوفر إيجابيات مع قدرات وميول واستعدادات التلاميذ

إن الآخر، والأفكار الخاصة بالاحتمالين السابقين قد تشير الكثير من التباينات التي
تتطلب مراعاة ما يلي

- ينبغي أن تتضمن عمليتي تعديل وموازنة العناصر الرئيسة للمناهج إعادة النظر في أحقية حرية التخصص بالنسبة للتلاميذ

- ينبغي أن تسعى التربية لتحقيق ما يلي :

* يتم تجميع الموضوعات المتاحة والنافعة في أقاليم معينة ليكون كجزء من المنهج

* يمكن أن يتكون القالب الواحد من عدة مواد أو دراسات علمية واجتماعية ومهنية ، وهكذا

* يمكن سهولة تعديل نسبة المنهج التي يتم تصميمها وفقا لما سبق ذكره لتشمل الربامح المخصص لكل تلميذ

* تستخدم كلمتي تعديل و (توازن) بكثرة ، لذا فإن برنامج التعديل والموزنة من الموضوعات الضرورية التي يجب التدكر فيها باهتمام نظرا لحساسيتها ، مع مراعاة أن التعديل والموازنة قد يتم في بعض أجزاء المنهج دون بقية الأجزاء .

وقد أثرت الدلالات المتباينة بالنسبة لتعديل المنهج نقطة الانطلاقة الأولى التي يجب أن يدور حولها العمل الأساسي ، وهي ما نسميها الافتراضات أو الأحكام السابقة التي تسعى إلى تحقيقها بين أجزاء المنهج

وهي ، يجب أن تتوفر الحرية والاستقلالية عند مناقشة تلك نقطة كما يجب أن يعبر السرحية الهنسي عن نفسه في المنهج بصورة مركزة وهي غرائب وصحة صريحة ، لتجسود إلى تعديل المنهج . أيضا ، يجب أن نلاحظ أن المواد الدراسية غير الشائعة المتوفرة في مدارسها وتركيباتها ، تتطلب التفسير دوما في بنيتها وحياتها

ولسوف يستمر هذا التفسير ، بحيث لا يكون محدود نهاية ، طالما يظل عدمه الشات قائما ، ويشير ما تقدم إلى التصديق الذي يمكن حدوثه في المناهج القديمة (الكلاسيكية) أثناء إعادة تركيب محتواها .

ولكن التعديل الأوسع انتشارا ، غالبا ما يتم تحقيقه في الكتب الدراسية التي تعكس المواد التعليمية المقررة ، سواء أكانت هذه الكتب تتضمن موضوعات نظرية أم عملية ، وسواء أكانت تحتوي على تدريبات أولية أم رنسة . كذلك ، يشمل التعديل مجالات ومبادئ متعددة ، مثل : التوجيه والاختيار في التعليم ، واستعدادات وقدرات الحنين (الذكور والإناث) واتخاذ كمدخل لقبول بالمدارس الشاملة ، وأساليب العمل وأنماطه والاختبار الرسمي الذي يتم إجراؤه عند التحسين .

ولقد ترتب على ما تقدم ، أن أصبح نط التعليم يقوم على أساس إنشاء وترتيب منهج معدل يقوم على أساس الإعداد والتجهيز المتزامن لكل من المواد الأصلية والمواد الفرعية ، إذ أن الأولى تعتمد في بنائها على الشاسة . وبذا يستطيع التلميذ أن يسيطر على المواد الأصلية الجوهرية المنظمة ، لأنه يكون مسيطرا تماما على المواد الأخرى ذات العلاقة المباشرة بالمواد الأصلية . ولكن تحقيق المواد الأصلية عن طريق الاستشهاد والاستدلال ببعض المواد الفرعية ، قد

يشير القصة التالية

إذا فرصنا أن أحد الأنظمة يتخصص قائمة بعض المواد والعناصر الدراسية الأصلية والفرعية ، فإذا حدث تعديل ما في القائمة ، فيكون هذا التعديل في المواد التي تتضمنها القائمة . فهل يتم التعديل على أساس أخذ الأدنى لاحتياجات التلميذ من كل مادة من المواد ، أم على أساس أهمية هذه المادة بالنسبة له ؟

وهنا ، سيكون لكل مادة من المواد التي ستعديها لول ، خاص بها حسب تسيرها والتزكيات الموضوعية والعقلانية التي يسوقها من يتحمل مسئولية التعديل ويعنى التعديل على الأساس السابق من الوجهة القبية ولتخصيصية الفاء ، الصوء على ظروف كل تلميذ ، وأحواله الخاصة .

ويشير التعديل على أساس احتياجات التلميذ الجدول والبحث ، لأن لا يمكن سهولة ، التسليم بجذوى وأهمية الأوزان المختلفة للعناصر المتضمنة بالمهجع ، والتي تتطلب تعديلا على ضوء احتياجات التلاميذ ، لأنه إذا حدث بالفعل تعديل في بعض العناصر ، فلا يمكن لنا الحكم بسرعة كبيرة من لفظة على مدى تأثيرات ذلك لتعديل

وهذا رأى يرى - التعديل حالة تعنى الانساع في المهجع بدرجة يبدو منها أنه أمر غير مطلق . ولكن بالنسبة لتعديل بعض حواص المهجع التي يجب إقرارها ولأحد ها ، فسوف لا يساعد المهجع وحده في الرد على الأسئلة الملحة والمهمة فيما يتعلق تدى ما نملكه ، أو يقع تحت أيدينا من دراسات كافية ومقنعة ، بحيث يمكن في صورتها إحداث هذا التعديل وقد تفرح مثل التسؤلات التالية

هل يؤدي الانساع في التعديل إلى تلبية احتياجات التلاميذ ، بحيث يكون مثاليا في نواحي التي يتم تعديلها ؟

- هل يتم التعديل في مجال : العلوم ، أو الفس ، أو في كل منهما ؟

- هل يتم تطبيق التعديل كيفما تتسع له المادة الواحدة ؟

ونلاحظ مما تقدم أن الأسئلة السابقة تدور حول التعديل في المواد الدراسية فقط . ولكن ذلك ليس بهاية المطاف ، لأن التعديل في سلوك التلميذ ، والتوسع في الأدوار التي يمكن أن يقوم بها ، أصبحت أمورا مهمة وضرورية في جميع مستويات المدرسة

إن عرض الاختبارات على التلاميذ ، وتركهم يختارون ما يناسبهم منها بحرية ، قد يؤدي إلى ترك التلاميذ لبعض مجالات الدراسة الحيوية في سن مبكرة .. ومن ناحية أخرى ، إذا كان ما نطلق عليه بالتعليم المناسب للتلاميذ هو السبب المباشر وراء عملية التعديل في المهجع ، فإن هذا التعليم لن يغيرنا بعد مدى أو مجال المواد التي ينبغي تعديلها . أيضا ، لن يغيرنا كيفية الانساع في مجال المهجع بالنسبة للمواد التي نحتاجها . لذا ، لا نستطيع أن نحدد بدقة المساعدات التي قد تحدث نتيجة لتعديل المهجع

إن الأبعاد غير المحددة (الأبعاد الضمنية) للعناصر الأساسية التي يتضمنها المنهج ، هي معها تحتاج إلى تعديلات ، وعليه ، فقد سدد لنا المرحلة الأولى أن محتوى المنهج هو بعينه ، ولم يحدث فيه أى تغيير ، سواء أكان ذلك بالنسبة للجواب التي تم تعديلها بالفعل ، أم بالنسبة للجوانب التي لم يتم تعديلها بعد . ويرجع ذلك إلى الاختلافات في تحديد المستوية أو تخصصها ، فإذا ، أين يقع التقييد هنا في هذا الموضوع الأساسي ؟ ألم يكن من المرونة بحيث أنه لم يعد موضوعاً رئيساً على الإخلاق ، وماذا نستطيع أن نقول في هذا الصدد ؟

ب. المبادئ والمبادئ : إن التعديل في المنهج كات دوم مفترية ومتصلة بالانصاف والعدالة ، حتى يمكن تحقيقه هو لائق ، وبما ، وتمثل لمشكلة في أن وزن العدالة والإنصاف يميزان الذهب عميقة بصعب تحقيقها ، ويعرض أن ذلك يتحقق في أى مجال من المجالات ، فإنه يبدو أمراً محلاً ، وفي حكم المستحيل بالنسبة للمصاح ، إذ يتطلب لتعديل بالصف وعدالة في مختلف أحرار ، المنهج أحد حرم ، من حقوق التي يجب الموافقة عليها أولاً ، وإذا تحقق ذلك نشفت بدرحة كبيرة فكرة الإنصاف والعدالة التي تصور إليها ، ونسعى إلى تحقيقها

إن الوظيفة المناسبة التي ينبغي أن تسعى إلى تحقيقها كهدف أساسي من أهداف التعديل ، هي : جذب الانتباه إلى أن وضع بعض موضوعات المنهج مهزوز وغير مستقر ، لذا يجب التعرف أولاً على هذه الموضوعات لمعرفة مواقع الوهن والضعف فيها ، وتعديلها نحو الأفضل .

وإذا عدنا مرة أخرى إلى قضية الاختبار ، نجد أن لتجارب التي تطرقت إلى دراسة موضوع الإشراف والرقابة قد أثبتت أن الاختبار يتحقق عن طريق مسلكين لا ثالث لهما ، وهما

- الرغبة في حصر المجال وتحديد تحت دعوى التخصص ، فيتم التركيز والاقتصار على بعض القواعد والأساليب .

- زيادة العرض الاختباري من المواد أمام التلاميذ

وعليه ، فإن المبادئ لتعديل قواعد المنهج ظلت مستمرة في إصرار وغزارة ، وكما تنفيذ الموائمة في هذه الحالة يعتبر أكثر من مجرد مهارة أو فن

وكتيجة لمبادئ التعديل والموازنة في المنهج ظهرت الأساليب الحديثة بوضوح في مناهج الكليات الجامعية

إن السبب المباشر وراء الغلق الذي كان وراء فكرة التعديل والموازنة ، هو أن الدارسين سوف سمح لهم باختبار ما يرعون في دراسته من خلال النظام المتنوع للعواد المقدمة لهم ، وذلك دون الأخذ في الاعتبار ما إذا كانت كل هذه المواد المختلفة تناسبهم أو توافقهم جميعاً أم لا

لذا ، ظهرت دعوة مصادة تهدف إلى خفض عدد المواد التي يختار من بينها التلاميذ بالمرحلة الثانوية ، مع الاتساع في حصره أو لب المواد الأساسية أو الضرورية . والهدف من

الدعوى السابقة هو إبحار وتحقيق قدر كبير من الموازنة ، وكذا الاهتمام فى الاختيار بالنسبة للبرامج المطلوب تعديلها .

وعلى الرغم مما تقدم ، لا تستطيع الدعوة السابقة ضمان إعطاء كل التلاميذ الصورة العامة لشكل المنهج ، وتحتاج إلى أكثر من ملاءمة أو مطابقة ، وذلك حسب اختيارات التلاميذ الشخصية

ويظهر المعنى العام للموازنة واضحا بدرجة كافية ، إذا غلب أن مختلف مواد وعناصر المنهج ، يتم تركيبها وإعادةها بحيث تكمل وتتم بعضهما الآخر

وجدير بالذكر ، أن نظرية الموازنة صادقة فى اختيارها وتقديرها ، ويمكن بواسطتها من تحقيق وتأكيد وترباط لكل الأجزاء ، ولتقترحات معاً فى أسلوب واضح ، ولكنه كنموذج لم يتم استخدامها فى التطبيقات العملية ، لذا تبدو كطريقة غير واضحة المعالم

إذن ، كيف تيسر وتحمى محاولة التجارب مع البناء التعليمى فى موازنة ومطابقة المنهج؟

إن التعديلات العديدة فى الموارد والمطامير التى لعت لأظفر بالنسبة لمصدر ونس كل من المنهج القديم وحديث ، أوضحت الحاجة إلى بعض التوجيهات والإرشادات بالنسبة للمؤلفين لأهمية الخاصة فى هذا الصدد ، لما ، لم يكون السؤال حول المواد التى يجب أن يتضمنها المنهج ، ولكن سيكون السؤال حول الأساس الذى يجب مراعاته عند إعادة وبناء المنهج ، وذلك لأهميته الخاصة بالنسبة للمواد والعناصر التى يجب أن يتضمنها ويشملها المنهج ، وبالنسبة للمواد والعناصر التى سوف تستبعد وتُحذف منه

والسؤال : ما الأساس الذى تتم على صونه عملية الموازنة ؟

قد يتضمن ذلك الأساس الأحكام الدقيقة التى يمكن أن تسهم فى تعديل واتساع المنهج وربما يكون هذا الأساس حلف الأفكار والآراء التى تنبهر البعد الخاص بالمجول السابقة وتحولات الواسعة للتربية العامة ، كذلك ، يمكن أن يشمل هذا الأساس مصادر التخصص لحرفة أو مهنة معينة ، لذا ، يجب أن يكون الأساس مطابقاً لحظ سير العمل المحدد فى مجال الحياة المدرسية .

إن إعادة النظر فى التربية ، وضرورة مراعاة مبدأ النمو الفردى للتلاميذ ، جعلت من فكرة (الاختيار) مبدأ تربوياً هاماً ، لأنه يساعد فى تحقيق الموازنة ويوضحها بطريقة لائقة فى مختلف نوعيات التعليم ككل . وإذا كان البعض يستطيعون أن تكون لديهم القوة والتركيز فى الدراسة الأكاديمية ، فمن المحتمل أن يكون من بينهم المتخصص بحرفة أو مهنة فى قطاع ما ، أو دائرة معينة .

ومع وجود المفاهيم والإدراكات الذهنية للأسس التى تقوم على عملية الاختيار ، يستطيع الفرد أن يرى ما إذا كان برنامج المنهج قد تم تعديله أم لا ، وأن يرى ما إذا كان برنامج المنهج متوازناً أم لا . وبالطبع ، ينبغي أن تشمل هذه النظرة مختلف المواقف والزوايا بالنسبة لصورة المنهج ، وذلك قبل التساؤل عما يتم عندما يكون الأساس قائماً على الاختيار الحر ، أو التصديق

والخسر

إن السوء لتخصصية أو 'المهنية في المنهج تحقق مختلف أنواع الأهداف الموضوعية التي تؤكد الموازنة ، مع مراعاة أن التجربة الذاتية للتلميذ يمكن أن يكون مجالها أي شيء ، بشرط أن تكون حوائث هذه التجربة في نفس الوقت مترابطة ومتسلسلة

إن وسائل متابعة ما يحدث للتلميذ خلال وجوده بالمدرسة ، سواء أكان ذلك داخل الفصل أم خارجه ، يجعل إمكانية حدوث (الترايط والتسلسل) في عقول أصحاب هذه التجربة فقط دون سواهم

ونحن ما نقصد ، فقد يبدو للبعض أن المواءمة قد تشير أيضا الخديد من التناقضات شأنه في ذلك شأن التعديل أيضا . ومن المحتمل أن تؤدي المواءمة إلى استفسارات وأسئلة قد تكون من ناحية الفعلية أكثر أهمية من لإحداث التي تحدث عنها

ولهذا السبب ، يجب النظر إلى التعديل والمواءمة على كونهما متشابهين وتساويين ، وإن كان لكل منهما دوره الحقيقي والأصلي في إنجاز ما يتم من مناقشات ومجادلات في المنهج ، مع الأخذ في الاعتبار أنه لا يستطيع أحدهما أن يكون هو موضع العناية الأساسي على حسب الآخر.

إن فترتي أن كل من التعديل والمواءمة بمثابة إطار عمل متفق عليه في المنهج ، لا يرل أكثر تسعاً وشعلاً في تغيير وأحكام القيد التربوي . وإذا كان التعديل والمواءمة ما زالاً باقيين ، سب قبولهم على أنهما سيطوعان أن يقدم بدقة وإحكام فكرة واحدة ، أحسنه لنى مذهب أن 'قولوا' أو الموافقة لن تظل باقية أو موجودة على الدوام ، فإن وظيفة كل من تعديل والموازنة هي في الأصل بلغة أو بيانية

وفي هذا خصوص ، فإن التعديل والموازنة كعناصر تستهدف المنهج ، يجب أن يكون لهما من خصائص المنهج ، وذلك يتطلب اللياقة والكياسة عند تنفيذها

ومن الممكن أن يقول بدرجة كبيرة من الشقة أننا في حاجة إلى خطة لتعديل المنهج ومطابقته ، بحيث تكون هذه الخطة مناسبة لحاجات التلاميذ . وهنا يكون لكل تلميذ التبرير مع الخاص به ، وفي هذا الشأن ، يشتمل المنهج على كل ما هو ضروري للتلميذ وملائم له ، إذ يتم تعديل المنهج وموازنته كي ياسب احتياجات كل تلميذ . وقد لا نجد من يعارض ما تقدم ، إلا أننا لن نجد في ذات الوقت من يكون لديه المبدأة لتحقيق ما تقدم .

وبعبارة ، توجد دلائل وأسانيد عديدة تدعم فكرة المنهج وموازنته لاحتياجات التلاميذ ، لتتوافق مع فكرة حرية الاختيار ، وبخاصة في المرحلة الثانوية .

إن أحد المبررات القوية لفكرة منح التلاميذ حرية الاختيار في تحديد الشخص المناسب لهم ، هو أن ذلك يجعلهم أقوى بكثير من نظرائهم الذين يفرض عليهم الشخص قسراً . لذا فإن من يترك له حرية الاختيار يكون أكثر اقتناعاً والتزاماً بشخصه

ومن ناحية أخرى ، فإن الاختيار المبكر الذي قد يكون بغير حكمة وبصيرة ، لا يعطى

التلميذ الفرصة الكاملة والحقيقية لاختيار الوظيفة المناسبة بعد ذلك ، أو يحول بينه وبين التربة المستمرة

إن الأدوار والطرق غير الملائمة للاختبار ما هي إلا إصرار واستنزاف للوقت مع توقع مستقر للفشل والسقوط ، بجانب تسرب من الدراسة لأبد من حدوثه

وفي الغالب ، كانت الترتيبات والتنظيمات التي يتم عملها من أجل حرية الاختبارات معقدة بدرجة كبيرة ، مما أدى إلى حدوث انتكاسات غسبية للتلاميذ نتيجة لمحدود عملية التفضيل أو التمييز المفترض حدوثها كتعبير عن تلك التنظيمات

، من جهة أخرى ، تؤكد الاحبيبات الحرة على أهمية التربية المستمرة ، على مسودة الدراسة العربية الشاملة على مختلف امورد لفترة طويلة بغدر الإمكان . وذلك صنف سنة ١٩٥٠ إلى المهج

ولكن ، هناك الكثير من الأشياء ، التي يمكن أن نقال سائسها لتوفر الاستفوار بالنسبة لحل المهارات والكفايات في حالة المهج الذي يقوم على إتاحة فرص الاختبار للملاسة . إن هذه المهج يتصف بأربع ملامح ، هي

١ - مهج عملي

٢ - مهج غير حيالي

٣ - مهج يتخصص بعض النواحي الحرفية

٤ - مهج يسعى إلى تقييد وتوحيد الاختيارات .

ولقد كانت حرية الاختيارات هي الحق الذي طالب به التلاميذ وفقاً لأحداثهم الموضوعية والذهنية ، على أساس أن تحقيق هذا المبدأ يساعد التلميذ أن يقرر نفسه ما سوف يدرسه

لقد ثبت أنه إذا أعطيت للتلاميذ حرية اختبار ما سوف يدرسه ، فإنهم سيقبلون نحو الدراسة باهتمام وفعالية أكثر ، وسوف تكون لديهم القدرة على تنمية واستغلال طاقاتهم ، وسوف يجعلهم ذلك يسقطون من حساباتهم المواد أو الموضوعات التي يشعرون بعدم صلاحيتها بالنسبة لهم . أيضاً ، سوف يشجع ذلك الطلاب كي يشاركوا أولب . أمورهم في تحمل مسئولية موقفهم تجاه مستقبلهم ، وسوف تكون لأغراض عملهم أو لأهداف حب نهم فاعلية وتأثير ، لأنها نتيجة لدوافعهم

وعلى النقيض مما سبق ، عندما يكون المنهج هو المصدر الرئيسي للضغط الاجتماعي في المدرسة ، وعندما يكون معددا لمقاييس وتقنيات الاختيار ، فإن ذلك يجعل الضغط يتم عن طريق الإجبار ، مما يحدث كرها أو إستياء من الدراسة عند التلاميذ . لذا ، ينبغي إتاحة الفرص المناسبة للتلاميذ - بالفعل - لإنجاز وتحقيق قدر من التعديل في المنهج ، بممارستهم حرية الاختيار في الدراسة .

وبعامة ، يمكن التوفيق بين التعديل وحرية الاختيار ، وذلك من خلال عرض الاختيارات ، ومن خلال التعديل في جميع المواد

إن التمهيد بهذا الشكل لما يمكن أن نطلق عليه الخبرة المثيرة للمجدل ، هي فكرة (المبل إلى مادة ما) أو (الرغبة والاهتمام بمادة ما) . وهذه الخبرة قد ذكرت لا لتساعد فقط على حرية الاختيارات ، بل لتساعد أيضا على تحديد المبلل الحرفية أو التخصصية .

إن الشخص العادل النقي كثيراً ما يتحسر ، ويرتبك إذا ما واحه هذه المعادلات الخاصة بتحديد أى جانب من الجانبين السابقين هو الأفضل . ولسوف يستنتج أن ما تقدم بمثابة نموذج لحالة في حاجة إلى اتفاق بشأنها . لذا ، غالبا ما يتم قبول كل من الوضعين السابقين ، وذلك على أساس ما يتضمنه كل منهما من عناصر رئيسة مهمة وثابتة .

والمسؤال :

لماذا يزعم البعض بأن المعادلات والمناقشات تشير بطريقة حاسمة إلى وجود معارضة قوية لفكرة حرية الاختيارات ، وأن هناك تأييدا قويا لفكرة الإلزام أو الإحار ؟

وفي هذا الصدد ظهرت مجموعتين من الآراء ، كل منهما تذكر الاعتبارات الوجهية التي تعصد وجهة نظرها ، وهما

المجموعة الأولى :

وأراؤها واعتباراتها إدارية أو حكومية صرفة . وقد دونت وسجلت من مواقع السجلات والمواضع . ويرى أصحاب هذه الآراء أن حرية الاختيار عملية صعبة وتعود بالمشقة على الموظفين والإداريين . كما أن تنفيذها في حكم المستحيل لحاجتها إلى التمويل ، إذ يترتب على حرية الاختيار ، تقسيم التلاميذ في مجموعات صغيرة ، وبخاصة في بعض المواد ، وذلك يتطلب توفر مدرسين لهم خبرة واسعة في مجال تدريس هذه المواد

ومن ناحية أخرى ، فإن تعديل موازنة العناصر التربوية أو التعليمية سوف يتطلب وضع التفسير المناسب ، والأكثر تحديدا بالنسبة للاحتياجات والضروريات المالية . ويعني ذلك أنه غالبا أولا الموافقة أو الإذعان للاحتياجات المالية في حالة الأخذ بالفكرة السابقة . ولكن : إلى أى مدى يكون لهذا الأمر أهميته الخاصة بحيث يساعدنا على رسم خط محدد للفائدة التعليمية الذي يحدث ، ويكون له تأثيره وفاعليته على العملية التعليمية ؟

إن العاصر الأساسية في المنهج التي قد تخضع للتعديل والموازنة ، نشئت ديناميكية الشريعة وفاعليتها ، تحافظ على منظر البقاء ، والظهور في العملية التعليمية ، ولكن هذه العناصر غالبا ما تكون ليثة بحيث يسهل التوائها ، لذا فإنها تتجنب عن مسارها محدد تعرضها لأفة عاصفة إدارية

المجموعة الثانية :

وتأملاتها وأراؤها تسعى صد عملية حرية الاختيار . لذا ، يطالب أصحابها أن تقوم نهج اللعبة والمستولة عن الترسه ممارسة حقوقها في الإشراف والرقابة بطريقة سليمة ، يمكن نلبية الحاجات القومية

والسؤال :

ما مقدار الحاجة القومية التي ساقها أصحاب هذا الرأي كمبرر لتعظيم أفكارهم ؟

إن قدر الحاجة تنبع من حقيقة أن اقتصادنا يمر بشبكة من التنافس والسياس القومية لبواحه التغيير التكنولوجي السريع ، لذا يجب أن نؤدى عملنا جيدا كي نحافظ على الثروات الاقتصادية . أيضا ، يقدر طاقنا يعني أن نسهم في عملية التقدم في إنتاج واستخدام الأجهزة الإلكترونية والكهربائية الحديثة .

نأسس على ما تقدم ، يجب إعطاء مزيد من الانشاء لإعداد طبقة من التكنولوجيين وعلميه ، لا بد أن تؤكد عبارات المنهج الدراسي على الطفل كعناصر أساسية ، بهدف إنتاج شخصية يقدر الإمكان لإكسابه قدرات ممكنة وفي مرحلة ما بعد الطفولة ، يجب أن يحدد المنهج ويبرر الأسباب والدلائل الخاصة بحقائق حياة المرء في الراشدين ، وأن يصف هذه الخبرة في عبارات يحسن أهمية وضرورة مواكبتهم للتكنولوجيا الاقتصادية .

لقد كان هناك طوفان من القوة الدافعة الحديثة خلف هذه المعلومات ولوثق التي توصح وتفسر مبررات التكثيف والتركيز على منهج المواد الدراسية بالمرحلة الثانوية

وعلى الجانب الآخر ، فور وثائق ومستندات التوجيه والمراقبة التي بحثت هذا الموضوع كانت على درجة كبيرة من الأهمية ، إذ شددت بإخلاص جدوى وضروره التوفيق والاقتصاد في التعليم ، مع الاستفادة من الآراء الفذكية ، والأفكار المدعة في التربية ، كما أنها أثرت همة تعديل المنهج الدراسي وتوازنه

ولكن ، تعديل المنهج وتوازنه وفق لتصور التوجيه والمراقبة ، يقوم عادة على الشعور ، ويتقصه لتعديل العقل المنطقي .

وعلى الرغم من هذا التناقض والاحتلاف في الآراء ، إلا أننا أخذنا في اعتبارنا ما جاء في التقرير الذي ظهر في إنجلترا ، والذي موضوعه **الهندسة مستقبلنا** نجد أن تعديل المنهج في هذه الحالة لكي يكون متوارنا ، فلا بد وأن يشمل الرياضيات والفيزياء ، والاقتصاد ، واللغة الإنجليزية ، ولغة أخرى حديثة .

الخلاصة

يشير الواقع إلى أن (التربية بمدارسنا) تقع في مفترق الطرق ، وعليها أن تختار الوجهة التي يقصدها ، أو المسار الذي تسير فيه . فإما أن تسير في ركب الآراء المصادرة لحرية الاختيار توفير واقتصادا للمصروفات المالية التي سوف تنكدها الدولة . وفي هذه الحالة ، يجب أن تظهر انشراحنا أن التعديل والحوارة للمنهج الدراسي ، تهدف إلى صقل العقول ، أكثر من كونها مجرد عبثة لريادة لأعما ، المالية . وبذا لا شعر بأن هناك فسادا قد استشرى في التعليم ، أو أن هناك ثغرات في التربية

وقد تختار التربية الوجهة التي نهتم بالتكنولوجيا . وهنا ، يجب أن نوضح الآراء والمؤلات التي تنبئ هذه الوجهة فكرة استخدام التعديل والمروية في المنهج من أجل التعبير عن الرغبة في الشرح ، والإيضاح ، والتفسير بالنسبة لكل شيء ومن أجل كل فرد

وكتعليق على الوجهة الثانية ، فقد يرى البعض أنها تتضمن معالطات وتضليل . وذلك لأن أي خطأ قد يحدث نتيجة الاستناد إلى هذه الأفكار ، قد يحلب النوائب والكوارث على العملية التعليمية

وللدلالة على ذلك ، نقول إن أحداث نحتص تقتضى ضرورة تعليم كل فرد ، سواء كان هذا التعليم في مجال الهندسة ، أو العلوم ، أو الإلكترونيات ، أو اللغة العربية . ولكن ، كثير من التلاميذ سيواجهون البطالة مستقبلا سواء أكانت سافرة أو مقبعة ، كما أن كثير من التلاميذ سيعملون في المستقبل بوظائف قد لا تحتاج للمخبرة أو التخصص التكنولوجي . وفي المقابل ، سوف يحتاج البعض بالتأكيد إلى التكنولوجيا التي سوف تشغل بالهم ، فتشملهم الرغبة في السيطرة عليها .

إن هذا ، أو ذاك ، يشبه إلى حد بعيد النوعيات التي يشترط وجودها في المجتمع صورة محكمة لتلبية الحاجات القومية . ولذلك فإن التعديل والنطق في المنهج الدراسي سوف تتم ترجمته بما يتناسب مع ميول كل فرد واتجاهاته و قدراته

ولكن الرأي الأخير للمجموعة لشية لا يراعى لأههام بالقدره وسوء . يرتكز مدى إلى المعر وعدم الرغبة

الأهداف العامة والأهداف الخاصة للمنهج

العلاقة بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة

تظهر آثار العلاقة بين الأهداف العامة على مستوى المنهج ، والأهداف الخاصة على مستوى المقرر الدراسى ، فى الأبعاد الثلاثة التالية الخاصة بالمقرر الدراسى :

- المحتوى .

- العمليات أو طرق التعلم .

- نتائج التعلم .

وتبل أهداف المنهج إلى التأكيد على أحد هذه الأبعاد ، وذلك وفقاً للطريقة التى يتبناها مصمم المنهج . فعلى سبيل المثال ، عندما يتبنى مصمم المنهج نظرية خاصة فى المعرفة ، فإنهم يؤكدون بالضرورة على البعد الأول (المحتوى) ، ويطرحون مثل هذه الأسئلة التالية :

- ما العناصر ، والأجزاء ، والأفكار التى يجب الاحتبار من بينها عند وضع محتوى المنهج ؟

- ما النظام أو الطريقة التى يجب أن تقدم بها عناصر المنهج ؟

- ما المعايير التى على أساسها يتم ترتيب عناصر المنهج ؟

ومن ناحية أخرى ، إذا كانت العوامل المؤثرة على تشكيل أهداف المنهج ، تعود إلى أفكار خاصة بتعليم وتعلم مادة دراسية بعينها ، مستندة فى ذلك إلى فلسفة تربوية محددة ، فلسوف تظهر مثل التنازلات التالية فى ذهن واضع المنهج :

* كيف يمكن تقديم المادة الدراسية ؟

* وما السبل لتسهيل عملية اكتسابها ؟

* كيف تشارك عناصر المادة الدراسية المقدمة فى إحداث عملية التعلم ؟

* ما الأدوار التى يجب أن يقوم بها كل من المعلمين والمتعلمين أثناء عملية التعلم ؟

أما إذا كان العامل الأساسى المؤثر فى تصميم المنهج ، هو الأهداف العامة المتضمنة فى إنجازات بعينها (النتائج) ، تظهر التنازلات التالية ، وكلها تختص بنقد النتائج .

* ما المعلومات المتوقع أن يحصل عليها المتعلم فى نهاية المقرر ؟

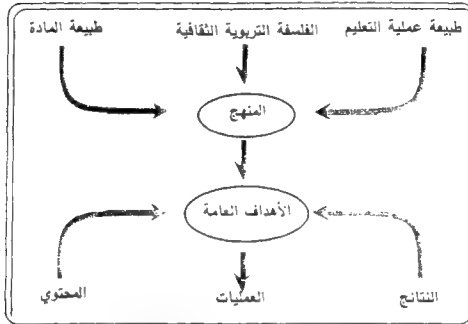
* ما المهارات التى يحتاج إليها المتعلم فى حياته العملية الحالية أو بعد التخرج ؟

* ما السبل لتقديم هذه المهارات فى المقرر الدراسى ؟

* ما أساليب التقويم التى ينبغى اتباعها لتقويم المقرر ؟

ويظهر الشكل التالى تأثير الآراء - النظرية والفلسفة التى تكون الخط الفكرى للمنهج فى

كيفية صياغة الأهداف العامة ، التي تؤثر بدورها في صياغة الأهداف الخاصة المقرر ببعاده
لدى سبق ذكره :



مقرر بدون منهج : Syllabus Without A Curriculum

يشير الواقع الفعلي الملموس إلى أن الكثير من البرامج الدراسية ، لا تحتوي إحتياط على
حملة واحدة تشير إلى الأهداف العامة لهذه البرامج ، سواء أكان ذلك على مستوى المقرر الواحد
أم على مستوى خطة الدراسة ككل

ويشيع ما تقدمه في البرامج التي لا تعتر جزءاً من النظام التعليمي العام ، سواء أكان
ذلك على مستوى المجتمع ، أم الإقليم

وبعامة ، لا يعنى غياب صياغة واضحة ملموسة بالنسبة للسياسة التي يجب إتباعها في
التعليم ، وجود غياب مظاهر للأهداف التربوية التي ينبغي تحقيقها ، إذ أن اعتقادات واتجاهات
المدرسين والمحيطين للبرامج ربما تكون بمثابة الأهداف للبرنامج ، حتى ولو لم يكن هناك منهج
مدون بطريقة صريحة ، ولكن ، تلك المعتقدات والاتجاهات التي يشارك فيها كل المسؤولين عن
إجراء البرنامج (وإن كان ذلك بطريقة غير مباشرة) ، قد تشير إلى التفاوت في الآراء بالنسبة
لأفراد المهنة الواحدة ، وذلك قد يؤدي إلى أهداف تربوية مفككة ، وغير متكاملة لنا ، يجب
أن تصاغ الأهداف العامة في نسق يتسم بالعمومية ، بحيث يشمل جميع الآراء ، وبحيث لا
تعارض الآراء فيما بينها .

ولكن غياب اتجاه أو سياسة لصياغة الأهداف ، قد يؤدي إلى سوء فهم ، وإلى سوء
استخدام الطاقات المتاحة .

إن العمل في غياب أهداف واضحة للبرنامج ، قد يكون عمل غير مثمر ، وبخاصة إذا اختلفت وجهة نظر كل من المدرسين والمخططين بالنسبة للأهداف الأساسية للبرنامج .

فعلى سبيل المثال ، إذا كان الهدف الأساسي للبرنامج هو الفهم العام لمحتوى ذلك البرنامج ، سيمسى القائلون عليه إلى تحقيقه من خلال تنظيم إجراءات تعمل على تحسين قدرات التلاميذ على الفهم ، سواء أكان ذلك عن طريق المحاضرات أم القراءات المختلفة ، ولكن ، إذا كان الهدف العام من البرنامج هو تنمية مهارات البحث والاطلاع ، فسيكون السبيل إلى تحقيق ذلك مختلف تماماً عما سبق ذكره ، وبالتالي سيكون محتوى هذا المنهج مختلفاً عن محتوى ذلك المنهج الذي يهتم بتسمية الفهم العام

جوانب المقرر :

بالرغم من أنه قد لا توجد أهداف خاصة بمسح ما ، فإن المقرر أو البرنامج لهذا المسح يجب أن يتضمن الجوانب الثلاثة التالية :

* المحتوى : المادة الخاصة التي يتضمنها البرنامج

* العملية : الطريقة التي يتم بها تدريس المحتوى

* الناتج : المهارات المتوقعة أن يتفهمها التلاميذ نتيجة دراستهم لهذا البرنامج

وحديثاً يذكر أن الأبعاد الثلاثة تسعى أن تكون واضحة تماماً ، حتى وإن كان البرنامج يركز على بعد واحد فقط

وفيما يلي توضيح للأبعاد الثلاثة لسبعة

البعد الأول : المحتوى : Content Dimension

يتضمن المحتوى في أغلب الأحيان أبعاداً فرعية هي :

* محتوى المادة العلمية (المفاهيم ، التركيبات ، التعميمات) : ويتم اختياره أولاً في المقررات التقليدية ، وذلك قبل اختيار البعدين الفرعيين الآخرين .

* المحتوى الفكري : ويشير إلى موضوعات بعينها تتعلق بالمعرفة العامة التي يتم اختيارها كموضوعات للتحديث أو القراءة ، على أن يراعى في ذلك الاختيار العصر الزماني للمستعملين ، كذا بعض المعايير الاجتماعية السائدة . ويجب أن يراعى في الإطار الأكاديمي للمحتوى الفكري مدى احتياج المتعلمين لنوع معين من المعرفة كما يجب مراعاة تحقيق الأهداف المدرسية ، لذا يكون للإطار الأكاديمي أهمية كبرى ، ثم يأتي بعده في الترتيب اختيار الموضوعات التي تملأ أو تشغل هذا الإطار .

* المحتوى الخاص بالمواقف : ويشير إلى السياق الذي من خلاله يتم تقديم الموضوع . لذا ، فإن المسح الذي يركز على اختيار المواقف ، يجب أن يهتم على قائمة من المواقف المقيدة التي يقابلها التلاميذ أثناء دراستهم للبرنامج . بمعنى ، أنه ينبغي تحديد الزمان ، والمكان ، ونوع التفاعل الذي يمكن أن يقوم خلال هذه المواقف ، كذا

بحسب تحديد المشاركين في تقديم الموضوع والمواقف . أما العناصر الأخرى المرتبطة ارتباطاً مباشراً بالقيادة العلمية ، مثل التراكيب والمهارات ، فيجب اختيارها بحيث تناسب هذه المواقف

البعد الثاني : العملية : The Process Dimension

ويشير هذا البعد إلى كيفية وطرق تحقيق التعلم . ويستوجب ذلك وصف سلوك المتعلمين وأنواع الأنشطة التي يمارسونها أثناء عملية التعلم التي هي نتيجة لثلاثة نواحي رئيسة ، تتمثل في

- * تنظيم المحتوى ، والذي يؤدي إلى القيام بأنشطة معينة
- * أدوار كل من المعلمين والمتعلمين أثناء عملية التعلم
- * الأنشطة والمهام التي يشترك المتعلمون في القيام بها

وبالرغم من اختلاف وجهات النظر حول معنى هذا البعد ، إلا أن جميع طرق التعلم تؤكد على أهميته . وفيما يلي توضيح للنواحي الثلاثة السابقة

التنظيم :

يعتمد تنظيم محتوى البرنامج الدراسي ، اختيار موضوعاته وتسلسلها ، على الافتراضات التعليمية التي يسعى واضع البرنامج إلى تحقيقها ، وأيضاً على فهم طبيعة عملية التعلم

فإذا كانت النظرة إلى المادة الدراسية على أساس أنها تتكون من وحدات منفصلة ، بحيث تقوم كل وحدة منها على أساس سلسلة من الخطوات التي يتم تحصيلها بعناية تامة ، هنا ، يجب أن يتقن المتعلمون أية وحدة قبل انتقالهم إلى وحدة أخرى تالية لها . وفي هذه الحالة ، يطرأ إلى طريقة التعلم على أنها المسلك لإتقان مجموعة من الوحدات .

ويمكن النظر إلى التنظيم على أساس أنه تنظيم لجميع أبعاد البرنامج ، أو على أساس أنه يختص بكيفية تقديم الموضوعات الجديدة .

وبالنسبة لتنظيم جميع أبعاد البرنامج ، فيتم ترتيب العناصر المتضمنة بالبرنامج ترتيباً متسلسلاً ، أي يتم وضع المحتوى في خط واحد . وفي هذه الحالة ، غالباً ما يقدم البرنامج بطرق تقليدية لا يصحها تفسيرات نظرية ، ويترك تحقيق ذلك للمدرس

أما بالنسبة للتنظيم الذي يختص بكيفية تقديم المواد الجديدة . فيتم ذلك باستخدام الطريقة الاستقرائية التي من خلالها تعرض الأمثلة لاستنتاج التعميم أو القاعدة . أيضاً ، يمكن تقديم المواد الجديدة باستخدام الطريقة الاستنباطية حيث تتم تقديم القاعدة أولاً ، ثم يلي ذلك التطبيقات .

دور المعلم :

في ظل الأنظمة التربوية التقليدية ، كان الكتاب المدرسي بمثابة الآلية التي تحتوي على

جميع المعلومات ، وعلى المعلم أن يكون أميناً في عرضه وشرحه لهذه المعلومات . وبشهور نظريات تربوية حديثة ، تقلصت بعض أدوار المعلم التقليدية ، فلم يعد هو مصدر المعرفة ، أو ناقل لها . وعليه ، يتساهل العلم الآن مع التلاميذ ، ويقلل من سيطرته على الفصل ، كى يستطيع التلاميذ اكتساب المعرفة عن طريق اختيار الغرض . وفي هذه الحالة ، يسعى أن يكون المعلم على درجة كبيرة من الكفاءة ، حتى يستطيع شرح الصعوبات التى قد تواجهه والسطرة عليها ، أو قد تواجه التلاميذ . أيضا ، يجب أن يلاحظ المعلم جيدا سلوك وتصرفات التلاميذ ، وأن يعمل على تفجير طاقات الإبداع بداخلهم ، كما يجب أن يرشدهم للأشقة التى تناسب مستوى تفهمهم العقلى والانفعالى والحسمى .

وباختصار ، لقد صاغت الاتجاهات الإنسانية التى ظهرت فى مجال التربية من أدور ، التى ينبغي أن يقوم بها المعلم ، فهو الآن يقوم بدوره كمصدر للمعرفة ، مرشد ، وموجه وكمتعب للعملية التعليمية . كذا ، ينبغي أن يسعى المعلم بقدر الإمكان إلى تقريب المسافة أو الهوة بين احتياجات المتعلم ، واتجاهات الموحدة فى البرامج الدراسى .

دور المعلم .

وأصحا فيما سبق أنه شيجة لظهور نظريات تربوية حديثة عيها ، ظهرت أدور جديدة للمعلم ترتب عليها ظهور فعاليات جديدة للمتعلم عيها . فعد أن كانت أدور تسعم تمثل فى التركيز على معرفة المدة العلمية وحفاصها ، أصبح الآن الاهتمام بوجه إلى كشاف المتعلمين لغيره وتركيبات المدة لعبيبة . وبما تسعم من حق المتعلمين اختيار أنواع لأشقة والمهارات والتدريبات التى تسهم فى تحقيق ما تقدمه .

الأنشطة والمهام :

كرد فعل طبيعى لثأرت لآئحه الإنسانى على فسعة التعليم ، وادت المسئوليات بتى تلقى على عاتق المتعلم فى مجالات : عملية التعلم ، ومحتوى التعلم ، ونتيجة التعلم . فعد أن تم لتأكيد على عاصر الاتصال والتفاعل فى المدة الدراسية ، أصبح على التعلم أن يقوم بأدور أخرى لا تقل فى أهميتها عما تقدم . فعلى المتعلمين تعليم بعضهم البعض بهدف الوصول إلى حلول لمشكلات . أيضا ، عليهم العمل فى مجموعات صغيرة لوضع تصورات لتحقيق بعض الأهداف .

وبعامة ، فإن الأنشطة والمهام المختلفة التى يقوم بها المتعلم لهى نتيجة طبيعية لدور كل من المعلم والكتاب المدرسى .

فالطريق التى أكدت على دور كل من المعلم والكتاب المدرسى ، أدت إلى وجود تدريبات آلية نظمية عديدة يقوم بها المتعلم ، بهدف تخليل فرض الخطأ التى قد يقع فيها ، سيما الطرق التى أكدت على وجود فرص متوازنة بين المعلم والكتاب المدرسى من ناحية ، وبين المتعلم وكل من المعلم والكتاب المدرسى من ناحية أخرى ، أدت إلى إبداع المتعلم وابتكاره . وخلق فرص المبادأة عنده ، وذلك بسبب الأنشطة والمهام العديدة التى يقوم بها .

البعد الثالث : الثنائيات : The Product Dimension

يشير هذا البعد إلى النتائج المتوقعة من دراسة أي مقرر أو منهج جديد . وقد يسعى لإثارة أي أن نتائج المتوقعة قد تم عسرها بطرق مختلفة ، وذلك وفقا لاتجاهات من يتصدى لها العمل . إلا أنه ينبغي لمن يتحمل مسئولية إعداد منهج جديد ، أن يصف النتائج المتوقعة من دراسة هذا المنهج ، كي يبرر التكلفة التي سوف تنفق من خلال إبراز قيمة وحدوى هذه النتائج التي يجب أن ترتبط ارتباطا وثيقا باحتياجات المتعلمين

وعليه ، ينبغي أن يكون لدى السلطات التربوية وواضعى المناهج دراية تامة عن أهداف المقرر ، حتى يمكنهم تطوير المواد التعليمية المعمول بها ، كي تتناسب مع النتائج المرجوة وعندما يركز مخططو المنهج على الجانب المعرفي فقط ، فعليه تحديد عناصر المحتوى التي يجب أن يتقنها المتعلمون تحديدا تاما

وبمعنى آخر ، إذا كان تحقيق نتائج متقدمة في التحصيل المعرفي يحتل المرتبة الأولى من اهتماماتنا ، فيجدر بنا تحديد إحداة وأقية عن السؤال التالي :

ما المتوقع من المتعلمين أن يعرفوه بانتهاءهم من دراسة مقرر ما ؟

وقت ، يجب أن يعطى المنهج بعض الموضوعات التي يتم اختيارها ، بحيث تجعل المتعلمين لديهم القدرة على إتقان مهارات ونقواعد والتركيبات التي تتضمنها تلك الموضوعات ولكن ، عدم يركز مضمونا المنهج على المهارات -الدرجة الأولى ، والنتائج المتوقعة في هذه الحالة ، سترتبط ارتباطا كسرا -لاستخدام الفعلى للمادة العلمية وهنا يجب أن نعتمد عملية اختيار المهارات على مسح وتقسيم شاملين لحدوث التلامد في ضوء المتوقع منهم حاليا ومستقبلا

في ضوء ما سبق ، توجد فروق واضحة بين الاتجاه الذي يركز على الجانب المعرفي ، والاتجاه الذي يركز على المهارات . فالاتجاه الأول لا يهتم بحاجات المتعلمين الخاصة بينما يركز الاتجاه الثاني على الحاجات الفردية للمتعلمين ، أيضا ، في الاتجاه الأول ، يمكن تقسيم المحتوى المعرفي إلى أهداف جزئية يمكن اكتسابها أثناء تعليم وتعلم المقرر ، بينما في الاتجاه الثاني لا يمكن تقسيم المهارة الواحدة إلى مكونات صغيرة

اختيار شكل المقرر الدراسي : Selecting The Shape Of The Syllabus

يجب أن يضع مخططو أو مضممو أي منهج دراسي في اعتبارهم أن المادة كعلم ، لا حدود لها . فالرياضيات ، أو الفيزياء ، أو اللغة الإنجليزية كعلوم لا يمكن السيطرة على حوائتها المختلفة . ولكن ، المادة كمقرر دراسي لابد وأن تكون لها حدود واضحة المعالم ، وأن تنظم وفقا للأهداف المطلوب تحقيقها .

وفيما يلي بعض أشكال تنظيم المحتوى :

الشكل الخطي : Linear Format

ويثل هذا الشكل النمط التقليدي المستخدم في تنظيم محتوى وحدات المواد الدراسية المفصلة ، ويتم التنظيم على النحو التالي

يتم الاتفاق أولاً على الشكل الأمثل لترتيب أو تسلسل العناصر المختلفة للمحتوى ككل ، ثم يتم بعد ذلك التصنيف الداخلي لكل وحدة من الوحدات ، وهنا ، لا يستطیع المدرس أن يعيد تنظيم الوحدات ، أو أن يتخطى إحداها ، لأنه إذا فعل ذلك ، سوف يفسد أو يهدم التنظيم المخطط المتفق عليه

وفي هذا النوع من التنظيم ، لا يظهر تكامل ، أو ترابط بين أهداف الوحدات ، ففي بعض الوحدات ، تظهر لأهداف في صورة أهداف شخصية (كمية السؤال عن المعلومات) أو في صورة أهداف حل المشكلات ، أو في صورة أهداف تعتمد على المواقف

شكل النموذج المنظم : The Thematic Modular Format

وتناسب هذه الطريقة البرامج التي يتكامل فيها كل من : المحتوى الفكري ، والمحتوى الذي يدل على المواقف ، ومحتوى أنهارات . أيضاً ، تناسب هذه الطريقة البرامج التي تهدف إلى تحقيق أكبر قدر من المرونة في استخدام المواد المقدمة

الشكل الدائري : The Circular Format

يقدم هذا الشكل أكثر من فرصة لكل من المعلم والمتعلم لدراسة الموضوع الواحد ، وإن كان ذلك بتحقيق على أساس اختلاف مستوى الصعوبة في كل مرة .

وبعامة ، فإن معيار تحديد أي الأجزاء أكثر صعوبة ، يتوقف على ما يشير إليه مصمم المنهج ، وتتلخص فكرة الشكل الدائري في تقديم الموضوع بطرق مختلفة ومستويات مختلفة

شكل المصفوفات : The Matrix Format

يستخدم هذا التنظيم في حالة ما إذا كان المحتوى يقوم على المواقف ، فيستبح لمن يستخدمه أقصى حد من المرونة في اختيار الموضوعات بطريقة عشوائية من جدول المحتويات

موقع الطريقة : The Place Of Method

تظل موضوعات المنهج مجرد معلومات وبيانات - مسطرة على صفحات الكتب المدرسية المقررة - تنسم بالجمود والتعقيد ، ما لم يتم التخطيط لتدريسها بأساليب وطرق تجعل التفاعل بين هذه الموضوعات وكل من المعلم والمتعلم على السواء ، تاماً وكاملاً . لذا ، يجب تحديد موقع الطريقة التي ينبغي اتباعها والأخذ بها في التدريس عند تصميم المنهج ، وذلك يتطلب الإحاطة عن السؤال المهم التالي :

هل ينبغي تحديد خطوط طريقة التدريس التي يجب اتباعها كعنصر أساسي عند تصميم المنهج ؟

يبل كثير من التربويين إلى الموافقة بالإيجاب عن السؤال السابق

ويمكن أن يفهم المقصود بطرق تدريس Methodology في ضوء فهم المصطلحين أسلوب Approach، والتقنية Technique

يرتبط الأسلوب بالتعليم ، ويرتبط التقنية بالتدريس والإجراءات اليومية التي تحدث في الفصل الدراسي

تأسيساً على ما تقدم ، يمكن القول بأن طرق التدريس يجب أن تهتم بالمتوى ، والشفرة الاجتماعية السائدة في البيئة ، وأن تكون متسقة مع محتوى المنهج ، وأن تحث على معطى نتائج التعليم

موقع الوسيلة في المنهج :

لتحديد المكان المناسب لوضع الوسيلة في المنهج ، علينا أولاً إجابة السؤالين التاليين : ما وضع لوسيلة عند تصميم المنهج الدراسي ؟ وهل ينبغي أن تكون وسيلة تعريب خاصة بحصر رئيس يدور من حوله المنهج الدراسي ، ويتطور من خلاله ؟

فخص النظر عما إذا كان الواجب يقتضى تصميم برامج جديدة ، أو توفر التعليمات مباشرة للتلاميذ بالنسبة للمبرامج الموجودة بالفعل ، فإن المعرفة التقليدية تقتصر على وجود وسائل تعليمية كعصر أسس من عصر المنهج ، أما عند تحصيل المنهج الدراسي ، يسعى عدم التأكيد شدة على أهمية حصص الوسائل التعليمية في المنهج ، لأن هذا الأمر من حصة وقعة ، ولا يحث على التأكيد عليه أو ثبات حصوه ، بل يتم بالفعل توظيف الوسائل التعليمية في خطط والمواد التعليمية من خلال التخصصات المختلفة ، ولا يعنى ما تقدمه عدم الاهتمام بالممارسات التعليمية والإقبال من شأنها ، أو إهمال الأنشطة المختلفة ، ولكنه يعنى فقط أنه ينبغي ألا يركز على أمور يتم تنفيذها في الواقع الفعلي ، وبما لا يعثر جهودنا ولا نضيع وقتنا .

ولكن : ما المقصود بالوسائل التعليمية ؟

إن أوضح تعريف للوسائل هو ذلك التعريف الذي قدمه لنا (أنطونيوس ١٩٦٣) ، والذي انتشر انتشاراً واسعاً في مجال طرق التدريس

فقد أوضح لنا مفهوم الوسائل واتصالها في مصطلحين ، وهما : الطريقة ، والأدوات التقنية ، والطريقة تشير إلى المعلم ، وبما تتفق مع وجهة نظر السيكولوجية في هذا الصدد ، لذا ، تلخص الطريقة للمعلم نموذج العلم التكويني أو الوصفى الخاص بالمادة الدراسية ، كما تلخص نظرية التمرير والاستجابة في عمسة التعلم

تأسيساً على ما تقدم ، تكون الطريقة بمثابة وسيلة تشمل المواد التي يجب تدريسها ، كما أنها تتضمن تسلسل هذه المواد ، وطريقة عرضها ، وطريقة الإنجاز التعليمي لمحتوى التعلم ليصل إلى مرحلة الاستفراء

أما الأساليب التقنية ، فمعنى الممارسات اليومية والإجراءات التي تؤدي في الفصل وعلى الرغم من أن هذا التعريف للوسيلة ، يوضع بعض وظائف وخطط المنهج والمواد التعليمية ، فإنه لا يشمل أهمية المحتوى الذي يجب أن يشتمل عليه المنهج

ولقد انتشرت تعريفات عديدة للوسائل في الأونة الأخيرة في كل الاتجاهات ، حتى أن المصطلح المسمى وسيلة ، وتصنفات هذه الوسائل التي يدل اسمها عليها ، يستخدم ليعصف هذه الوسائل ، فكل شئ يسمى وسيله بعض النظر عما إذا كانت تدرج تحت طوق تعريف (أطوبوس) أم لا

وعلى الرغم من أن طرائق التدريس تختلف فيما بينها بكم أو بقدر الاهتمام المعار للأساليب التقنية ، فإن عدداً من هذه الطرق هي أساليب تقنية أساسية بمعنى الكلمة ، لأنها تقدم مقترحات للمشاعات التي ينبغي أن يتضمنها المنهج ، ليسترشد بها المعلم فيما ينبغي أن يعمل داخل الفصل ، وكثيرا ما تكون هذه الأفكار ناحية حدا عندما يتم تنفيذها داخل الفصول

ونظرا لأن المعجز في أى مجال من مجالات التربية أمر مرفوض تماما ، وغير مقبول على طول الخط ، لذا ، نجد الكثير من لهم اهتمامات خاصة بعملية تصميم المنهج يركزون حل اهتماماتهم تجاه الحالات التي يوجد بها تقصير أو عجز ، أما هؤلاء ، الذين يوجهون جهودهم نحو طبيعة المتعلم ، فإنهم غالبا ما يقدمون لنا وجهات نظر شيقة في هذا المجال ، ولكنهم يفشلون تماما في إمدادنا بالمعلومات التي تظهر أهداف البرامج الدراسية ، وهؤلاء الذين يزعمون أنهم يستخدمون الأساليب ، ويدعون أنها طرق تدريس فعالة ، إنما يشبهون من يدعى إجابة السباحة وهو لم ينزل أبداً في الماء .

وبخاصة ، فإن تنظيم طرق التدريس المختلفة ، مهما كانت مسيئاتها ، ينبغي أن تكون عملية منسجمة مع أغراض البرامج الهسية لإعداد المعلمين التي تبدأ بعملية التقويم الشامل للعملية التعليمية ، والتي تتضمن خططا تعليمية محددة

وعلى نقض ما تقدم ، فإن الطرق المشهورة التي غالبا ما تهتم بإعداد المدرسين ، وتقديمها بإجابات لعظم الأسئلة - إن لم يكن كلها - التي تدور بخلدكم ، يميل أصحابها إلى تقديم الأسس المنطقية لبرامج إعداد المعلمين

وفى الواقع ، تنتقل الطريقة المشهورة من المرشد (المعلم) إلى التابع (الحواري) ، وعليه ، تجمع الطريقة حولها جماعة مذهبية من الإلهامات المتكاملة مع المقررات الضرورية لإتاحة الممارسة وجزء من الأشعار المقدسة وتفسيرها

ولقد تحولت النتيجة لتكون تأكيداً على تدريس الفضيلة (المادة الدراسية) بكل أنواع الحكمة الموجودة (طرائق التدريس) في رأس المدرس . لذا أصبح المدرس بمثابة الشخص الذي تعلم بواسطة طريقة مشهورة ، أو نشأ في جماعة مؤمنة بمذهب معين . وغالبا ما يكون هناك قليل مما يسجل على الورق من الماهج والمخططات ، والمراود غير المتطورة التي يمكن استخدامها مستقلا في مهمة التدريس

وبالرغم من أن هناك دعوة قوية تدعو إلى التأكيد على أهمية الإعداد المدرسي ، إلا أن الكثير من البرامج والمقررات المستخدمة في إعداد المعلمين لا تراعي الفروق الفردية بينهم ، ويتم تنظيمها كنمط واحد يمكن تجهيزه بأية طريقة مشهورة .

تصميم المنهج التربوي

وبالرغم من العيوب التي سبق ذكرها ، فإن طرق التدريس كان لها بلا شك دور في إعداد المعلمين ، لأنها اتجهت نحو غرض استخدام المواد التعليمية لأغراض تفاعلية بمعنى كانت هذه الطرق تشبه الكباري التي تربط بين التمارين وبين الآراء المنتشرة الحديثة للمحتوى والمماريات والإنتاج (المردودات التربوية) ، وفي كثير من الحالات عملت هذه الطرق على تحسين عملية التعليم بهدف الحصول على آراء أكثر وضوحا ، والتي عرفت فيما بعد بأنشط التفاعل اللفظي التي تتم من خلال الممارسة والتفاعل المباشر .

الأهداف السلوكية كمدخل لتصميم المنهج

إن أحد الأهداف الرئيسية للتربية هو غناء الأفراد وتطويرهم . وسوف يتعكس هذا الهدف بصورة غير مباشرة على المجتمع . وعليه ، يمكن القول بأن التربية تهتم بصورة غير مباشرة بتطوير المجتمع

ولكن المشكلة تكمن في كيفية ترجمة الهدف التربوي السابق في صورة إيجابية . ونعني آخر ، تتمثل المشكلة في سبل تحقيق الهدف السابق من خلال المساهم التي تقدمها المدرسة والمشكلة السابقة ذات شقين ، وهما

١ - ما يتألف منهج ؟

٢ - ما السودج الذي يمكن أن يكون أكثر ملائمة عند تخطيط المنهج ؟

إذا بدأنا بإجابة السؤال الثاني ، فسوف يؤدي ذلك بصورة طبيعية إلى التعرّف على أبعاد المشكلة الأساسية . وفي البداية ، يجب أن نشير إلى أن نموذج (ارالف تايلور ١٩٤٩) قد أسهم في دفع عملية تطوير المنهج في كل أنحاء العالم خلال الأربعين سنة التالية لظهوره تقريباً . سواء أكان ذلك على مستوى المدارس ، أم على مستوى التعليم العالي ، أم على مستوى الأنواع المختلفة لأبرامج التدريب المهنية والحرفية

وبعد طرح ١- بتورا اقتراحه في صورة الأسئلة الأساسية التالية

١ - ما الأهداف التربوية التي يجب أن نحققها المدرسة ؟

٢ - ما الخبرات التربوية التي يمكن التزود بها للوصول لهذه الأهداف ؟

٣ - كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات بصورة فعالة ؟

٤ - كيف يمكن معرفة ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت أم لا ؟

ويمكن ترجمة الأسئلة الأربعة السابقة في صورة النموذج البسيط التالي

التقويم ➡ التنظيم ➡ المحتوى ➡ الأغراض والأهداف

وقد أوضح لنا (اتانر ، سنة ١٩٧٥) أن الأسئلة الأربعة السابقة جوهرية بالفعل ، لذا لا يمكن الإقلال من شأن وقيمة العمل الذي قام به تايلور . ولكن ، يوجد اعتراض على التسردج السابق يتمثل في أنه مفرط في بساطته .

ولقد اقترح برونر أنه لا ينبغي ترك عملية التقويم حتى المرحلة الرابعة من النموذج المتتابع السابق ، لأن ذلك يشبه عملية تداول المعلومات العسكرية بعد انتهاء الحرب ، فما الفائدة إذن في هذه الحالة ؟

لذا ، يجب أن تحدث عملية التفرير في كل مرحلة . ولسوف يؤدي ذلك إلى جعل نموذج بناء المنهج عموداً معقداً ، وليس مجرد تتابع خطي بصورة بسيطة كما هو الحال بالنسبة للأساس المنطقي لدى قدمه (تايلور)



وعلى الرغم من البساطة التي يتسم بها الأساس المنطقي الذي قدمه (تايلور) ، إلا أننا يجب أن نذكر تماماً أن هناك أغراضاً جوهرية لمبادئ (تايلور) ونحن لها أهمية عظيمة ، لذا استمر تأثيرها لفترة طويلة .

وعليه ، يجب دراسة أصول هذه المبادئ بعناية ، كما يجب دراسة الانتقادات الموجهة إليها وتحليلها .

لقد ظهر منذ فترة بسيطة رأي يطالب بالتفكير في المنهج في ضوء الأغراض التي يسلّم بها القاصون عليه . ولقد ناقش (انتر ، تانر) سنة ١٩٧٥ محاولة (تايلور) الخاصة بتحليل النشاط كطريق لتخطيط المنهج .

وإذا عدنا للوراء ، نجد أن (فرانكلين ، بويت) (١٩٢٤) قد طوروا تحليل النشاط لتصبح كطريقة علمية لبناء المنهج ، وذلك على أساس أن الحياة تستوجب القيام ببعض الأنشطة الخاصة ، وأن التربية تهدف إلى إعداد للحياة . مادام الأمر كذلك يجب أن تكون إحدى مستويات التربية إعداد الأفراد لهذه الأنشطة الخاصة . وعلى الرغم من أن هذه الأنشطة كثيرة ومتعددة ، إلا أنه يمكن تحديدها ، وبالتالي يمكن تدريسها ، وجنّدت تصبح هذه الأنشطة بمثابة أهداف للمنهج .

ويرى (بويت) أن بناء المنهج بمثابة عمل هندسي تربوي ، لذا حاول في عدة مجالات أن يطبق في التربية أساليب علم النفس الصناعي .

إن الذين انتقدوا (تايلور) بسبب تفضيلهم النموذج الهندسي الذي قدمه (بويت) ، اعتبروا الأفراد الآدميين كما لو كانوا مجرد منتجات يتم طبعها بنظام التجميع ، وذلك اعتقاد خاطئ تماماً .

بالإضافة إلى ما تقدم ، استند (بويت) في طريقته على فرض أن كل نشاط من أنشطة الحياة يتكون من عدة مكونات خاصة ، ولكن ، حتى ولو كان ذلك صحيح بالفعل بحيث يمكن

ترجمة هذه المكونات إلى منهج ، فإن مثل هذه الهندسة سوف ينتج عنها مجتمع حامد ، وراكد ولن كان (كالهان ١٩٧٢) ومن بعده (تاتر ، تاتر ١٩٧٥) قد أوضعا أن كفاية الحرية التربوية ما هي إلا رد فعل للأيدولوجيا الصاعية

هناك خلط آخر في حطة (بوييت) ، وهو يتمثل في أن رجال الأعمال فقط ، وليس المدرسين أو التربويين ، هم الذين يستطيعون وضع الأهداف التربوية للمنهج في صورة نموذج هندسي (المشر للدهشة أن بوييت) عندما طلق أساليب تحليل النشاط ، وتحليل العمل على سبيل (تركيب) المنهج ، استنتج أنه يجب تخفيض المهارات الميكانيكية الخاصة التي تعلمها المدارس بطريقة كبيرة ، وذلك بالرغم من أن علم النفس السلوكي قد ازدهر في ذات الوقت ، وكان دعما نظري لمهج (بوييت)

وفي الأربعينات ، أصبح لوقت ماساً عاماً ، كي تدق ساعة الأخذ بالطرق العلمية في تحديد أهداف المنهج ، ولقد كان لكتاب (تاتلور ١٩٤٩) تأثير هائل في هذا الصدد ، ولكن عندما نتعرض لما تحت كتابته في تلك المرحلة (الأربعينات) ، يكون من الضروري أن نذكر بين ما كتبه تاتلور شخصياً ، وبين ما قدمه أصحاب النظريات في الناهج ، أمثال (ماجر) عند تدوله للتعليم كبرمج ، حيث أوضح (ماجر) أهمية أن تكون الأهداف محددة ودقيقة بصورة عملية في مستويات معينة من الأداء ، ثم طلب تحقيق ما تقدم بالنسبة لأي هدف تربوي ، بمعنى أنه يجب أن تكون أهداف المنهج محددة سلفاً ، وبصفة مستمرة بالنسبة للتغيرات التي يمكن قياسها في سلوك التلاميذ

وبعد ذلك ، تست 'هندا تا (Hilda Tabu ١٩٦٢) وجهة نظر أوسع فيما يتعلق بدلول الأهداف التربوية ، ولكن مع أوائل السبعينات ، كانت هناك حركة قوية في الولايات المتحدة الأمريكية تطالب بأن يكون 'تفسير الوحيد الذي يحمل مغزى الأهداف هو التأكيد على الأهداف السلوكية ، ولقد ظهر عدد من التربويين في بعض مؤتمرات المناهج التي عقدت في أوروبا وأمريكا ، وتحمل شارات ملابسهم ، وملصقات سياراتهم ، مثل هذا الشعار : (ساعدنا على قمع الأهداف غير السلوكية)

ومن الإنصاف أن نقول أن (تاتر ، تاتر) قد عاد في مرحلة متأخرة إلى نفس المحال لينتقد بعض فآذحه الأكثر تطرفاً ، لقد أبدى (تاتر ، تاتر) أسفه لفشل بعض القادة التربويين في التمييز بين تعلم المهارات الخاصة ذات الكفاءة العالية ، وتعلم المهارات البسيطة المرتبطة بأداء عمل محدد يتمثل بالمسؤولية ولا يحتاج لدرجة كبيرة من الفهم ، كنا ، أبدى أسفه لعدم التمييز بين مهارات حل المشكلات ، وبين الأنواع الأخرى من التصادج السلوكية التي يحاول المدرسون تنميتها عند التلاميذ

وتوجد اعتراضات أساسية على أسلوب الأهداف السلوكية ، وعلى علم النفس السلوكي المرتبط به ، تتمثل في الآتي :

١ - ملاحظ أن كثيراً من أصحاب النظريات في المنهج ، والذين يتحدثون كثيراً عن الأهداف ، يميلون إلى قبول الأهداف الموجودة كما هي دون القيام بنقحها وتقدھا ، أو حتى البحث عن مصادرها

وبالنسبة لمن تسميهم بطوري المناهج ، فإنهم يجددون عملهم ببساطة في محاولة رفع كفاية السامع الموجودة بالفعل ، دون البحث عن المبررات لهذه السامع من حيث تصميمها حسب المبادئ الأساسية ، ويأتي (تايلور) في زمرة هؤلاء الناس

٢ - ادعى (كلبيارد سنة ١٩٧٠) أن معالجة (تايلور) للأهداف التربوية كانت ببساطة ، مجرد وصف للوضع الراهن أو القائم ، هي حين كان المفروض أن يكون هناك تحليل بقى لمصادر الأهداف الثلاثة : المتعلمين ، الحياة العصرية ، المتخصصين

٣ - وعليه ، يمكن القول بأننا أمام ثلاثة أساليب ، هي :

- الأسلوب المتمركز حول الطفل

لأسلوب المتمركز حول المجتمع

لأسلوب المتمركز حول المعلومات

وذلك دون الدخول في أية تعصبات للوقوف على مدى تقبيل الأهمية السببية للأساليب السابقة ، أو دون تحديد المصادر الخاصة لدخالات تلك الأساليب ، وتعنى الأساليب الثلاثة السابقة ببساطة قبول الموضع التربوي الراهن ، وتبرير عسر مسد لمصادر

ويرى (تايلور ١٩٤٩) أنه يجب مراجعة مدحلات المنهج من المصادر الثلاثة السابقة في ضوء فلسفة مقبولة ، ولكنه لم يوضح أعداد هذه الفلسفة ، كما لم يوضحها أحد من تلاميذه

وبعامة ، ليس هناك معيار يمكن على أساسه القيام باتخاذ القرارات ، وعمل اختبارات فيما يتعلق بقصود بعض الأهداف ، ورفض البعض الآخر

إذاً قلنا أننا شتق الأهداف التربوية من فلسفتنا ، فذلك يعنى أننا نقوم بالاختيار ، على قبة الأهداف وأهميتها ، وهكذا ، فإن أقل القليل مما ذكره عن عملية اختيار الأهداف ، فهو يصدق غير ذي معنى ،

٤ - ويتعجب الإنسان أمام إصرار واضعي المنهج على أن الخطوة الأولى في بناء المنهج تتمثل في تحديد أهدافه ، ويرى (كلبيارد) أن ذلك ليس بميزة تذكر ،

٥ - ولقد قام (ستنهاوس سنة ١٩٧٠) بهجوم من نوع آخر ، حيث إنه قد عارض وجهة النظر القائلة بأن الهدف يقوم على النشاط الذي يمارسه المعلم ، ففكرة ، أهداف التربية لا تزعم فقط أن المدرسين يستطيعون دوما التعرف بدقة على ما يناسب كل تلميذ في الفصل ، ولكنها تقدم أيضا افتراضات غير مؤكدة عن طبيعة المعرفة

٦ - وعلى الرغم من أنه قد تم بالفعل إعداد المرجع في المحتوى الهندسي والصناعي لسردج الأهداف السلوكية ، فإنه من الضروري إدراك أن عالية الحساس لأسلوب الأهداف السلوكية ، كما لو كان حساساً في مظاهرة عسكرية ، فكما يتفق الجميع على أن تدريب الجنود يجب أن يتخصص تدريباً على فك وتركيب البندقية ، فإن ما

نحتاجه بالضبط هو صيغة مناسبة للأهداف السلوكية . ولكن ، عندما نعلن أن الأهداف السلوكية التي يتم تحديدها سلفاً هي الأسلوب الوحيد للمخطط التربوي أياً كان نوعه ، وعلى أي مستوى من المستويات ، فحينئذ تبدأ المشاكل في الظهور بصورة واضحة .

٧ - أوصع (ستنهاوس) - على سبيل المثال - حقاقة المعادنة لعصر التفريعات السلوكية لدى التلاميذ ، أو تلك التي يمكن أن نتوقعها نتيجة الدراسة . فمثلاً ، من الصعب جداً تحديد استجابات التلاميذ عند دراسة إحدى المسرحيات ، إذ تتبين استجابات الأفراد بالسببية للعمل الأدبي الواحد . ومن ناحية أخرى ، كيف يستطيع مدرس التنبؤ باستجابة صحيحة لكل تلميذ عن الدور المرسوم لكل ممثل في المسرحية . وكيف يستطيع المدرس تقديم تفسيرات مقنعة لأحكام التلاميذ الهائية على المسرحية .

٨ - ويشير أريد سنة ١٩٧٨ ، إلى أهمية الإجابة المباشرة كمثل ، ويد بتخصص لمودح بعداً آخر لهدف سلوكي ، شجع على تعاضد أهداف مع الأمور ولكن لصعوبة في هذه الحالة ، تشتمل في إمكانية الترسبي تحديد كل شيء في برنامج تدريسه ثم اختياره أخصاً يفرض أن ذلك سوف يحقق ، فبهذه سوف يحددون ما سيجر اختياره ، ويتعللون عن أنه موضوعات صعبة ، حتى ولو كان لها معنى

٩ - وفي محاولة للتوفيق بين مربي أسلوب الأهداف السلوكية ، وهناك نظري صامح في التربية ، قدم اليسوب أوبر سنة ١٩٦٩ برنامج حدود فاصلة بين ما سيجر الأهداف التعليمية وأهداف التعبيرية . ففي الأهداف التعليمية يجب أن يشبها المدرس بدرجة كبيرة من الدقة التفريعات السلوكية التي يمكن حدوثها في حالة ما إذا كان التدرسي جيداً وواجباً . في حين أنه لا يوجد أي تأكيد على ما تقدمه بالسمة للأهداف التعبيرية

وعامة ، يصف الهدف التعبيري معركة تربوية ، حيث يقدم موقفاً يحتمه على التلاميذ التعامل معه ، أو يقدم مشكلة ليتفاعل معها التلاميذ بهدف الاشتراك في حلها . وعليه ، فإن الأهداف التعبيرية تترك للتلاميذ حرية الحركة والتصرف ، دون أن تحدد لهم ما يجب أن يتعلموه من المشكلة أو الموقف أو العمل ، لذا يشعر كل من المدرس والتلميذ بالسعادة عند اكتشاف حل للمشكلة ، أو عند تحقيق النتائج ذات الاهتمام المتميز .

ويشير الهدف التعبيري في نفوس التلاميذ الذكريات والعواطف دون أن يفرض عليهم شيئاً ما .

١٠ - ولقد ساعدت التفرقة السابقة التي قدمها لنا (أيزنر) في وضع حدود فاصلة بين الأهداف التعليمية ، والأهداف التعبيرية ، وإن كان هناك تحفظ على استخدام كلمة موضوعي فيما يتعلق بنوع الخبرات التعبيرية التي أشار إليها (أيزنر) ، إذ يكون من دواعي الربكة والحيرة استخدام كلمة معنى معين بطريقة تجعل هذا المعنى عامصاً مرة أخرى . ومن الأفضل استعمال مصطلح (أيزنر) عن العملية التربوية عند المقارنة

بين أهمية الإنتاج الذي يمكن قياسه في نموذج الأهداف من خلال العمليات . وبين الخبرات التربوية التي تدخل في نطاق الأنواع ذات النهايات المفتوحة في التربية

١١ - ويشير (أيزنر) إلى نموذج التكوين في التربية من حيث كونه مشابهاً لعملية النقد الجمالي في الآداب والفنون ، وذلك على أساس أن الناقد قد يقوم بعملية تقبيل الإنتاج لفنان ، فيفحص ذلك الإنتاج للتعرف على مضمونه وخصائصه . ولكنه لا يوجه الفنان أبداً عما يجب أن يقوم به من أعمال فنية . وعليه ، فإن الموضوع لدى يشغل بال الناقد هو الموضوع الذي تم الانتهاء منه وتنفيذه فعلاً . ولا يعالج الناقد أو يقدم أية اقتراحات بالنسبة لأي مخطط أو عمل ما زال تحت التنفيذ . ويتم بته بعد .

١٢ - وهناك اعتراض آخر نفس الدرجة من الشدة ضد السلوكية وعلم النفس السلوكي قدمه (ب - سكينر سنة ١٩٦٨) في كتاب بعنوان (تكنولوجيا التدريس) . فهو لم يقلل فقط من شأن التلاميذ على اعتبار أنهم أدوات ميكانيكية . ولكنه أيضاً قلل من قدر المدرسين وأهمية دورهم . حيث وصف (سكينر) دور مدرس بأنه دور إلى تمام . لأنه ينظم توافقات التعزيز ليتوافق التلاميذ معها في لتعبيرات لسلوكية خاصة

هذه النظرة الدرية الآلية للحياة الإنسانية مشابهة بدرجة تجعلها كما لو كنت نظرية تقام في اتجاهها لإعادة البيا . إذ من غير المجدي أبداً مناقشة تربية الأفراد كما لو كانت هذه العملية أشبه بعملية تدريب الحمام (الزاحل) .

١٣ - ومن المهم جداً ، التأكيد على أن المناقشات ضد النمط السلوكي لم توجه اهتمامها تجاه الأدبيات فقط ، وإنما وجهت أيضاً ضد الموضوعات الأخرى الحيوية والمحورية في المنهج .

ومن ناحية أخرى ، إذا كان بعض النقاد للمذهب السلوكي قد قبلوا (على مصص) تطبيقات النظرية الذرية الآلية في بعض المواد ، كالرياضيات والفيزياء ، إلا أنهم رفضوا ذلك تماماً بالنسبة للآداب ، والفن ، والموسيقى . وبخاصة ، فإن التفرقة السابقة بسيطة وساذجة ، لأن النمط السلوكي غير مناسب لتدريس الفروع البحتة للعلم ، وذلك للأسباب التالية :

إذ لم يكن العلم (Science) عبارة عن مجموعة حقائق : فسبكون كما اقترح بوبر مجموعة من الاقتراحات التي تنتظر التحقق من صحتها . ولكن يتم تدريس حقائق العلم بأسلوب الأهداف السلوكية ، فبمعنى ذلك أننا نقوم بتدريس اقتراحات العلم بشئ مخالف تماماً لأسلوب الأهداف السلوكية . ويرى (بوبر) أن أساس التفكير العلمي أن نذكر أننا لا نعرف شيئاً مؤكداً ، وأن العلم يهتم ببناء توضيحات وتكوينات حديثة تجريبية .

وكشمال على ما تقدم ، كان من المنطقي في وقت ما أن تقترح (كافتراصر) أن كل الأور العراقي أبيض اللون . حتى تم اكتشاف نوع من الأور الأسود في اسرائيل

إن المقولة : (الأوز لونه أبيض) سواء أكانت افتراضاً معيَّداً ، أو حتى تعميماً ، ساعدتنا كثيراً ، إذ أوضحت أهمية دحضها وتفنيدها كـمقولة ليس لها أي سند علمي . إن مدرس العلوم الذي يجعل التلاميذ يتعلمون أن كل الأوز لونه أبيض ، إنما يكسبهم اتجاه غير علمي . وذلك ما يقوم به تماماً نموذج الأهداف السلوكية (أو على أقل تقدير يحدث ذلك في أغلب الأحوال) ، إذ من خلال هذا النموذج ، يعرف المدرس التلاميذ الحقائق ويقلها إليهم ، وعليهم بدورهم أن يقوموا بحفظها

١٤ - أما الاعتراض الأخير على عطف الأهداف السلوكية ، فهو يتمثل في أن عالمة المعلمين دور الكفاية التدريسية العالية ، ربما لا يستخدمون الأهداف السلوكية في عملهم

وبعضد (بوقام) أولئك المدرسين على أساس أنهم يري كانوا على حق ، لأنهم أكثر فهما ووعياً بأبعاد المواقف التربوية التي يتعاملون معها مباشرة ، وذلك بنظرة تحفظية معقولة يأخذ في اعتباره حقائق الموقف في الفصل المدرسي ، ولا يكتفى بانحازهم المطلق لما ينبغي أن تكون عليه المواقف .

١٥ - إذا وضعنا الانتقادات آنفة الذكر التي وجهت للأهداف السلوكية في رسم تنابعي، فإن ذلك يضيق بعداً آخرًا يتمثل في الخطأ الذي وقع فيه أصحاب النظرية السلوكية، وهو إصرارهم على أن أنماط الأهداف السلوكية لابد أن يكون لها صياغة الطيبة ، كما لو كان هذا النوع من التعليم على نقيض تعليم الآلة الكاتبة (مثلاً) ، إن ادعاء بعض أصحاب النظرية السلوكية بأن هذا النمط يمكن أن ينجح في العمليات التربوية ، فيه عدم فهم للطبيعة المعقدة للتعليم الإنساني

١٦ - وهذا شك كبير في نوع مفهوم أهداف "السلوكية" ، وذلك على أساس أنه تصل مفهوم صيق للمعاني في مجال التربية ، وتتمثل في عملية التدريس ، وشرح المستمر (المتصل) ، وهذه العملية لا تسهم بدرجة كبيرة في تحسين نوعية الحياة الإنسانية

على ضوء ما تقدم يمكن الحكم بأن الأهداف السلوكية لا يصلح لأن يكون كنظرية كاملة للمنهج ، وإنما يجب البحث عن نموذج آخر يصلح كنظرية للمنهج التربوي ، بحيث يكون للأهداف السلوكية في هذا النموذج عمل محدود ، وليست هي كل شيء .

ولا يأتي الحكم السابق من فراغ ، وإنما يعتمد على أن الأهداف السلوكية فاسدة تماماً ، ولا إنسانية من حيثين : الفلسفية والعلمية . لأنه إذا كان من الممكن تطبيق أسلوب الأهداف السلوكية للمنهج على أنواع معينة من المهارات ، إلا أن هذه المهارات آلية ، ومطبعة ، وضعيفة المستوى ، ولا تمثل كل المهارات التي يتضمنها المنهج . أيضاً ، إذ كانت الأهداف السلوكية للمنهج بمثابة نظام مغلق ، فإن الأفراد في ظل الديمقراطية يميلون إلى الزعة لاستقلالية التي يمكن أن تتحقق من خلال المنهج المفتوح الذي يهدف إلى كشف الغموض ، وليس مجرد الإجابات لصحيحة فقط .

أسس تصميم المنهج والمقررات الدراسية The Basic For Curriclum and Syllabus Designing

عد تصميم المنهج التربوي ، ينبغي اتخاذ قرارات إحرانية ، كالآتى :

(١) استخدام المعلومات التى قام مصمم المنهج بجمعها لوضع سياسة (خطوط) عريضة للمنهج . ويحب أن تتضمن تلك السياسة الأهداف العامة التى تستحق الاهتمام . عند وضع البرنامج التعليمى

(٢) تحديد طبيعة الأفراد الذين سيدرسون المنهج . بمعنى : هل هك مجموعات ذات طبيعة خاصة من المتعلمين من سيتم تدريس البرنامج لهم ؟

(٣) الأخذ فى الاعتبار مدى مناسبة البرامج لمجتمع بعينه ، أو لنظام مدرسة ما

(٤) التأكيد على أهمية تحليل الجوانب المختلفة للبرامج لمعرفة إمكانية استخدامه وتوظيفه فى الحياة العملية

ونناقش فيما يلى بعض الموضوعات المرتبطة بالنود الأربعة السابقة

وضع أهداف واقعية : Establishing Realistic Goals

ينبغى أن تستفيد السلطات المسؤولة عن إعداد الخطوط الرئيسية للمناهج الجديدة من المعلومات التى يتم جمعها . وهذه السلطات ، إما أن تكون على المستوى الفوقى متمثلة فى لجنة من أوصى المناهج ، أو على المستوى المحلى متمثلة فى لجنة من المدرسين ، بعدهم لأفرادها بتصميم برنامجها دراسيا جديدا . وفى كلتا الحالتين يتطلب تحقيق العملية السابقة ترجمة الاحتياجات والتوقعات الاجتماعية فى صورة أهداف واقعية يمكن تحقيقها

ومى الغالب ، تحدد الأهداف أولا فى عبارات ومصطلحات عامة واسعة وعريضة ، بشرط أن تسمح طبيعة هذه العبارات بتنفيذ قرارات خاصة فى مستويات دنيا

وتؤدى مثل هذه العبارات إلى قرارات مختلفة بشأن المناهج . وعليه ، ينبغى أن تؤكد العبارة الحاجة إلى الاتصال أولا ، ثم تؤكد أهمية الإنجاز والاختيار على المستوى الفردى

ولكن ، إذا كان التأكيد على مظهر الاتصال كفرض أساسى من أغراض التعلم ، أو بمعنى آخر إذا كان التأكيد على قدرة المتعلم على استخدام المادة الدراسية لأغراض الاتصال فقط ، فإن مخططى المناهج سيقومون بتصميم البرنامج الذى ينمى المواد التى تساعد على هذا النوع من الاتصال

إن التأكيد على تحديد الأهداف فى عبارات سلوكية ، سوف يسهم فى وصف الكفايات التى سيتمكن منها التلميذ نتيجة لهذا المنهج ، وبالتالي يمكن تحديد الكفايات النهائية التى سيتمكن منها التلاميذ ، سواء أكان ذلك على مستوى المادة العلمية أم الصف أم المرحلة.

وفي حالة وجود أهداف أشمل ، يجب تحديد أهداف بسيطة (بنية) كحداثة لتحديد النتائج المتوقعة في كل مرحلة . فعلى سبيل المثال ، يجب أن تحدد الأهداف بالنسبة لمجالات الدراسة ، ولن ينقطع لفترات طويلة أو نهائية .

وعليه ، ستكون الأهداف في هذه الحالة ، بمثابة أهداف نهائية لبعض الطلاب ، وبمثابة أهداف بسيطة للبعض الآخر .

تأسيساً على ما تقدم ، تظهر أهمية البحث في الحاجات الاجتماعية لمجفاد المدرسة ولا يواصل الدراسة ، كما تظهر أهمية تحديد قائمة بألوان المعرفة من سبواصول تعليمهم ويستوجب تحقيق ذلك تصميم اختبارات تحصيل مناسبة لمعرفة احتياحات كل من المعلمين والمتعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية ، ولتحديد احتياحات الخريجين من سيقومون باعتماد في المجتمع من المادة التعليمية التي يحتاجون إليها خارج النطاق المدرسي

مسح البرامج الموجودة : Surveying Existing Programs

يتم تصميم البرامج الجديدة لتحقيق أحد الهدفين التاليين

- معالجة القصور في المناهج الموجودة .

- استرجاع أو العسل الذي حققته المناهج الموجودة

لذا من الضروري أن تكون نقطة البداية عند وضع أى منهج جديد هي عمل مسح شامل للأحوال الراهة للمناهج المتوفرة المعمول بها

وعند مسح أى برنامج موجود ، لابد من التعرض للأمور التالية

* بنية المنهج أو المقرر الدراسي الموجود (محتوى المنهج ،

* المواد التعليمية المستخدمة (معدات التدريس) .

* المعلمون .

* المتعلمون

* مصادر البرنامج .

أيضاً ، يجب أن نتحقق من مدى النجاح أو العسل الذي حققه البرنامج الحالي

محتوي المقرر الدراسي الموجود : The Existing Syllabus

عند فحص أى برنامج دراسي ، يجب أن نبدأ أولاً بمحتوى هذا البرنامج ، لأنه الوسيلة الأساسية التي من خلالها يتم نقل المعلومات إلى أضعى ، ومؤلفي الكتب الدراسية ، ولجان الامتحانات ، والمعلمين والمهتمين بالبرنامج . وليس ما يهمنا هنا هو عنوان البرنامج ، وإنما ما يعنينا هو ما نطلق عليه مضمون الوثيقة ، لأن ما نطلق عليه (المنهج الدراسي) يمكن أن نطلق عليه أيضاً (المقرر) ، أو (الخطة) ، أو (الخط العريض للمقرر الدراسي) أو أى عدد من الأسماء الأخرى . فأيما كان السعى ، فإن البرنامج الدراسي بمثابة الوثيقة التي يجب أن تصف النقاط التالية بشكل مثالي .

تصميم المنهج التربوي

- ١ - الشيء المتوقع أن يعرفه الدارسون في نهاية المقرر الدراسي ، أو أهداف المقرر الدراسي في عبارات أو مصطلحات عملية (إجرائية)
- ٢ - ما يجب تدريسه أو دراسته خلال هذا المقرر الدراسي ، وذلك في شكل قائمة موضوعات أو مواد دراسية .
- ٣ - متى يجب أن يدرس وعند أي معدل من التفوق أو التقدم يمكن تدريسه ، وذلك ربط هذه القائمة من الموضوعات بالمستويات المختلفة والمراحل التعليمية المختلفة .
- ٤ - كيف يمكن أن يدرس ، وذلك باقتراح : الإجراءات ، والأساليب الفنية ، والأدوات التعليمية (المواد اللازمة)
- ٥ - كيف يمكن تقويمه ، وذلك باقتراح الاختبارات وطرائق تقويم العمليات الألية (التيكنيكية)،

عندما يوجد بالفعل المنهج الدراسي ، فإنه يكون بمثابة نقطة بدء مفيدة في عملية تقويم أو فحص الموقف الحالي (الراهن) . وبعمامة ، فإن عملية الفحص الأولى للمنهج الدراسي غالبا ما تعكس فشل هذه الوثيقة التي يضمن عليها أسم المنهج الدراسي في تزويدنا أو إمدادنا بالمعلومات الضرورية . وربما يكون ترك كل من المعلمين وواضعي المقرر الدراسي بلا أية توجيهات ، مسألة شائعة الحدوث ، وقد يعود ذلك إلى افتقار وعدم وجود التفاصيل الأساسية اللازمة لتنظيم المقرر الدراسي على المستوى المحلي . وقد يترتب على ذلك افتقار أو نقص ماطر في قاعد وتربط المواد والاختبارات المستعملة في هذا النظام

ويمكن لنا أن نجد المنهج الدراسي ذو التفاصيل المحددة بدقة ، ولدى يتحقق سائر شكن متوال (متعاقب) . وهنا ، قد نجد مشكلة ما في بعض أو في جميع أجزائه . كأن تكون أهداف المقرر الدراسي غير واقعية

فمثلا : قد يتم تصميم منهج ليدرسه الطلاب خلال شهرين فقط ، وذلك حسب ما يتوقعه المخططون له . ولكن ، لا يتحقق ذلك ، لأن الوقت المتاح ليس يكاف ، فيعد ذلك هدوا غير واقعي على طول الخط

ينبغي أن يعكس أي جزء أو قسم من أقسام المقرر أو المنهج الدراسي الطريقة أو الأساس الفلسفي والتربوي الذي استرشد به واضعو القوانين . ولكن ، قد تكون هذه الطريقة قديمة ، أو غير مناسبة للمتطلبات الحالية للمتعلمين .

بمعنى ، أن قائمة الموضوعات ربما لا تتناسب مع التفكير الشائع في لغة علم أصول التدريس ، أو ربما لا تتناسب مع المتطلبات الاجتماعية . فإذا تم اكتشاف وجود مثل هذا التعارض أو التناقض في اختبار المنهج الدراسي ، فإن الخطوة التالية المتمثلة في اختيار وتطوير المواد التعليمية وفي تدريب المعلمين ، تعتبر واضحة للغاية ، ويكون تأثيرها فعالا في المنهج الدراسي

المواد التعليمية وطرائق التدريس :

* يمكن أن نخيل بسهولة موقفا لا يوجد به منهجا دراسيا في مثل هذا الموقف تكون مسئولية مصمم المقرر الدراسي ، هي : تحديد قاعدة المعلومات التي يتم تجميعها في مرحلة اكتشاف الحقائق . ويتطلب ذلك إصدار وثيقة للإحالة عن جميع التساؤلات التي قد يثيرها البعض ، وكماذ من تلك التساؤلات ، نذكر ما يلي :

* متى وبواسطة من تم تطوير الأدوات والمواد التعليمية ؟ هل تم ذلك بواسطة فريق من مطوري المواد التعليمية عن يهيمن على النظاء التربوي وسيطرون عليه ؟ وهل اشترك معهم فريق من مجتمع الطلاب أم لا ؟ وهل تم تطوير المواد التعليمية على أساس الاحتياجات المحلية والنسبة أم تم على أساس احتياجات السوق الدولية ؟

وحديث بالدر ، أنه إذا تم التطوير على أساس احتياجات السوق الدولية ، فرب يكون ذلك نشأة العائق الرئيسي في التمسك بالتحفظ

* هل يوجد انسجام بين المواد التعليمية المطورة بعضها البعض ؟

وحديث بالذكر أن هذا التوافق ينبغي أن يتحقق بالنسبة لجميع الموضوعات التي يتضمنها المنهج الدراسي . ومن ناحية أخرى ، يجب أن تتناغم الإحالات والأساليب الفنية وتقديم المصطلحات مع التحديات أو التخصصات المعطاة في المنهج الدراسي

إن وجود مثل هذا الانسجام أو التوافق يجعل عملية تقييم البرامج أو المناهج الدراسية المنعزلة بها عملية سهلة نسبيا ، وذلك لأن النتائج المستمدة من اختبار المواد التعليمية المطورة يمكن تطبيقها أو استعمالها . وإذا لم يتحقق التوافق بين المواد التعليمية التي يتم تطويرها ، فينبغي تقييم كل منها على حدة . للوقوف على المواقف التي تحول دون تحقيق ذلك التوافق ، يهدف وضع الخطط المناسبة لتدارك التباعد بين المواد التعليمية

* قد يحدو عدم التوافق في المواد التعليمية المطورة بالدرجة الأولى إلى الاهتمام بطرائق وأساليب التدريس الجديدة ، وإلى الاهتمام بمتطلبات الدارسين ، وذلك على حساب بنية وتركيب المنهج الدراسي الذي سيتضمن تلك المواد . وقد يحدث عدم التوافق عندما يأخذ معطوف السياسة التربوية أو مصمم المناهج الدراسية بالأفكار والاتجاهات الجديدة قبل إحصاء الاختبارات الدقيقة عليها ، والتأكد من سلامتها

ويستوجب التحقق من الأمور السابقة طرح الأسئلة التالية ، ومحاولة الإجابة عنها :

١ - هل تزود أو قد معظم تلك المواد التعليمية كل من المعلمين والمتعلمين بالبدائل ؟

يمكن إعطاء بدائل بعينها في مجالات : المهام التعليمية المطلوبة من المتعلمين ، وطرائق التعليم ، وتقديم الأساليب والوسائل الفنية اللازمة للتدريس ، والنتائج المتوقعة ، الخ . ويعد هذا ملحا أو سمة من سمات المواد التعليمية الفعالة ، إذ أن جميع أنواع طرق التدريس ليست بالضرورة أن تكون مناسبة لكل الدارسين .

أما في حالة عدم وجود بدائل موضوعية ، ليجتاز منها كل من المعلم والتعلم ، فإن المادة التعليمية في هذه الحالة تكون مقيدة وحامدة ، ولا يمكن إثرائها . فالمادة العلمية المثالية ، هي مادة التي قد كل من المعلم والتعلم بالتشيرات اللازمة ، كي تستمر عملية التعلم في كل نقطة فيها . كما ، تساعد المواد الفعالة كل من المدرسين ذوي الخبرة ، والمتعلمين من يعتمدون على التعلم الذاتي ، في تحسين اختياراتهم بناء على احتياجاتهم وميولهم الشخصية

٢ - م المهارات التي تحتويها المواد الدراسية ؟ وهل يمكن تقديم تلك المهارات بطريقة مفصلة أم بطريقة متكاملة ؟

يفضل عالما من يتحمل مسؤولية تطوير المناهج بعض المهارات على حساب البعض الآخر ومن ناحية أخرى ، لا تعكس الأهداف العامة في كثير من الأحيان كل المهارات الخاصة التي يجب أن يتقنها المتعلمين . ومن ناحية ثالثة ، إذا كان هناك نقص في تكامل الأهداف الخاصة التي تعكس مهارات ، فسيترتب على ذلك نقص مناظر في المادة العلمية التي يتم تقديمها لمتعلمين

٣ - أجب ' م هو شعور كل من المعلمين والمتعلمين تجاه المادة التعليمية التي تقدمها المدرسة ؟

من الضروري تجميع بعض المعلومات الشخصية عن اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو مادة التعليمية التي تقدمها المدرسة . حتى تتراعى لنا قابلية المواد التعليمية التي يتم تقديمها للمعلمات : التعليم والتعلم . ويمكن تجميع هذا النوع من المعلومات عن طريق الاستبيانات ، وتغالبات غير الرسمية .

المعلمون :

يعتمد نجاح المنهج الدراسي بدرجة كبيرة على المعلم الذي يقوم بتدريسه . ومن الخطورة عدم أخذ اتجاهات المعلمين في الاعتبار بالنسبة للمناهج التي يتم تطويرها . وحتى يتكيف المعلمون مع الفكر الجديد الذي يعكسه المنهج المطور ، وحتى يستطيع المعلمون السيطرة على المصطلحات الخاصة التي يتضمنها المنهج المطور ، يجب تقويم المعلمين في الجوانب التالية :

* تفكر المعلم من المادة العلمية التي يتضمنها المنهج

* تدريب المعلم ، كذا معرفة خلفيته عن المادة التي يقوم بتدريسها .

* مستوى التعليم العالي الذي تلقاه المعلم .

* مرور المعلم بتجارب ذات علاقة مباشرة بطبيعة المادة التي يقوم بتدريسها ، ودات طبيعة خاصة بعملية التعلم .

* خبرات المعلم في عملية التدريس

* اتجاه المعلم نحو التغيرات التي قد تحدث في برنامج التدريس .

* الاستعداد الوظيفي والانعالي لتدريس مواد جديدة ، وبخاصة المعلمين الذين حصلوا

على تعليم وتدريب تقليديين ، والذين عملوا في ظل المواد التعليمية القديمة فقط .

* ترك قدر من الحرية للمعلمين في اتخاذ القرارات بالنسبة للمواد الدراسية التي يقومون

بتدريسها

المتعلمون :

يعتبر المتعلمون القسم الثاني في الفصل الدراسي ، ففي ظل البرامج القائمة على المهارات ، نتوقع من المتعلمين القيام بدور فعال ونشط في العملية التعليمية ، وذلك لأن مقتضيات المواقف التدريسية في ظل البرامج القائمة على المهارات تضعهم في مواقف يجب عليهم فيها المشاركة في تحمل المسؤوليات ، وفي أخذ القرارات ، وفي تقييم مدى تحكمهم من المادة التعليمية ، وفي ممارسة الأنشطة التي تساهم في تطوير ميولهم الفردية . وعادة ، تكون لنتظفات السابقة جديدة بالنسبة لثقافة المعلمين ، ولكن لا يمكن أن يكونوا مسؤولين ، بل يجب أن يعلمهم كيف يعملون أنفسهم بأنفسهم (التعلم الذاتي)

ومن ناحية أخرى ، يجب أن نتعلم أن نعلم أن نعلم وأن نأخذ عمل الخدم على يديهم يكون لهم الكلمة الأولى بالنسبة للشبكات التي يدرسونها ، ولكن يسقطون على ظروف خدمه للتعليم ، ويتركون جميع أعادها ، فيكون سهفه بالنسبة لهم

وحتى يتحقق ما تقدمه ، يسعى أن يكون لدى متعلمين الخلفية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية مناسبة لذلك ، لأنهم سألوا الذكر ، وخاصة أن كل تلميذ يأتي إلى المدرسة كحالة فردية في برعها ، وذلك حسب التمييز الثقافي والاجتماعي والاقتصادي لبنية كل منهج . فكل منهج يأتي إلى الفصل الدراسي بفتراضات معينة عن عمق التعمق والتعلم وهذا العمل يؤثر بدوره في نجاح البرامج والمناهج الجديدة

مصادر تخطيط المنهج التربوي

يمكن لسياسة التخطيط أن تكون واقعية ، ومؤثرة ، وفعالة ، إذا ما أخذ في الاعتبار وضع حدود للمصادر المفيدة والمساهمة في تحقيق الهدف المنشود ، سواء من حيث الكم أو كيف ومثل هذا التحديد للمصادر يمكن ترجمته إلى عدد من العوامل الرئيسة التي يجب مراعاتها جيداً ، كجزء من سياسة التخطيط

تأسيساً على ما تقدم ، عند تخطيط المنهج التربوي يجب مراعاة العوامل التالية :

أولاً :

إن الوقت المفيد في اكتساب المادة العلمية التي نهدف إلى تعليمها أو تدريسها ، فهو عامل رئيس ، ويمكن تحديده بسهولة ، حين يؤخذ في الاعتبار الساعات المفيدة من كل أسبوع الدراسة ، سواء أكان ذلك على مستوى العام الدراسي الواحد ، أم على مستوى جميع سنوات الدراسة في مرحلة تعليمية ما أو في جميع المراحل التعليمية .

وعليه ، إذا أخذنا في الاعتبار كمية الوقت المفيد وكمية توزيعه ، فإن ذلك يساعد على

تتقدم الموسوعات العلمية التعلمية معادلة خلال ذلك الوقت

ثانياً :

أيضاً ، من العوامل المهمة التي يسعى مراعاتها عند 'تخطيط' شكل حجرة الدراسة ، لأنه يبرز عدداً من العوامل المؤثرة على الموقف التعليمي ، منها : عدد الطلاب وعدد المدرسين في حجرة الدراسة ، ترتيب المقاعد (هل المقاعد مثبتة أم متحركة ؟) ، الظروف الفيزيائية لحجرة لدراسة من حيث الإضاءة والتهوئة

إن العوامل السابقة لها نلا شك مردوداتها إيجابياً أو سلبياً في العملية التعليمية ، مع مراعاة أن المدرس الذي يملك التحكم في الفصل ، يستطيع الاستفادة بدرجة كبيرة من المردودات الإيجابية لهذه العوامل .

وأيضاً ، يستطيع المدرس المسيطر على مجريات الأمور داخل الفصل ، تغيير العوامل 'السلبية' وتعديلها نحو الأفضل ، وبذا يتفادى العوائق الخطيرة والمحيطية التي قد تؤثر بشدة على بعض الشظفات التي تتدفق في الفصل .

وستطيع أن ينتقل المدرس بصحبة التلاميذ من فصل لآخر لإعطاء درس ما ، ثلاثين بمرات التسجيل والأفلام والصور والشرائح . وغيرها من الوسائل السمعية والمرئية التي توجد في الفصل الثاني .

ثالثاً :

إن القيود التي تفرضها المبرانية ، قد تحول دون تنفيذ خطط المثالية . وعليه ، عند التخطيط لبرامج جديدة ، يكون من المهم جداً الوقوف على حدود إمكانيات المادة المتاحة . إن إعداد أفكار جيدة وحديثة ، دون إعداد الإمكانيات المادية اللازمة لتحقيقها ، يعني بساطة فشل هذه الأفكار .

ومن ناحية أخرى ، يمكن للمحفظين إقرار بعض الحلول للمشكلات المتضمنة في البرامج الجديدة والتي تتطلب إمكانيات مادية . كما ، يمكنهم تأجيل تنفيذ البرامج الجديدة بالكامل لحين تدبير الإمكانيات اللازمة

رابعاً :

إن مهمة مصمم المناهج أن يقدم مساعدات للمعلمين بخصوص الأمور التالية
* كيف يستخدم المدرسون الكتب المقررة ، ويكيفونها طبقاً للوقت المسموح به لتدريسها ؟

* هل من حق المعلمين عمل تكييفات ثقافية للكتب المقررة ؟

* ما الطرائق التي من خلالها تخدم الكتب المقررة أهداف الامتحانات ؟

* ما الأساليب التي عن طريقها يستطيع المعلمون الإسهام في خدمة البيئة ؟

الأغراض المستقلة للمناهج والمقررات :

إن المسئولية الكاملة لسير العمل في أية خطة تعليمية لا تتحقق فقط بوضع أهداف عريضة عامة ، ولكن تتحقق أيضا بوضع أغراض محددة ، سهلة المثال ، وذلك بالنسبة لتلك الأهداف المشتركة مع المنهج . إن تنمية المهمة (حطة العمل) على نحو تقليدي من خلال وثائق مكتوبة ، يشير إلى احتياجنا إلى بعض التعريفات ، مثل : الدلائل ، الأهداف ، المحطات التمهيدية

وعامة ، يمكن أن يفرق بين المنهج ، والحطة على النحو التالي

* يتخصص المنهج وصف عريضا للعبث عامة ، وذلك بالإشارة إشارة إجابية إلى المفسر الثقافية التربوية التي يتم تطبيقها من خلال الموضوعات التي ينص على المنهج ، أيضا ، يتخصص المنهج السويحيه النظري للمادة العلمية والبرق تعليمهم ، وذلك بالنسبة لموضوعات التي يتناولها المنهج أو يطبق عليها

* لحظه هي عرض أكثر تفصيلا ووصف لعملية تدريس وتعلم المعلم على تفرعها فمهمة المنهج ، وذلك من خلال سلسلة من الخطوات منظمة المتزايدة إلى أهداف منهجية تحديدها مدقة لكل مستوى تعليمي

في ضوء تقدم ، يكون من الأفضل التمسك بالوظائف المستقلة لكل من المنهج والحطة . إن لسبب المهم للتمييز بين المنهج والحطة ، هو التأكيد على أن المنهج هو الأساس لتصوير العملية من خطط المحددة التي تسمى الجمهور "على ، واحتياجات محددة ، والأهداف "لنوصفها

عناصر المنهج :

من أن اهتم المنهج التربوي بالأساس "تطبيقات العامة لاستنباط لقرارات" السابقة ، من بين جبهته أيضا أهدافا ثقافية ، واجتماعية ، وتربوية ، ولغوية ، فعلى سبيل المثال ، فإن الاتحاد التربوي ككل ، يمكن أن يركز على واحد من الأثر ، الرئيسة التالية

أ - التوجيه للسلوكي ، ويعتبر الخمس اشترى كائن هي أساسا على يستحسن للممثل السبني الخارجي

ب - الترحمة المعرفي التطفي ، ويعتبر خمس اشترى مصدر الأول لجميع السلوكيات

ج - التوجيه الإنساني ، ويهتم سمو لغرد وتطور

وعلى الرغم من تأكيد أهمية العوامل المؤثرة في كل اتجاه من الاتجاهات الثلاثة السابقة ، فإن كل منها ينبع من فلسفة بعينها لتلائم جماعة ما ثقافيا

وعامة ، قد يتسجم أو يتوافق التوجيه التربوي مع واحدة أو أكثر من نظريات التعليم فمثلا : طريقة محددات السلوك الإنساني ، تقوم على فلسفة سيكولوجية تربوية ، تتسم مع النظرية البنائية للمعرفة . أيضا تشير نظرية المثبر والاستجابة في التعليم ، إلى أن بعض الآراء النظرية الفعالة والمهمة ، التي يمكن أخذها في الاعتبار عند تصميم المنهج ، كمثال على ذلك ،

عندما يعلن أحد المسئولين بأن العالم يعيش عصر الكمبيوتر ، لنا ينبغي إدخال الكمبيوتر في مدارسنا ، فتسرع الجهات المسئولة إلى تحقيق ذلك ، دون دراسة علمية للوقوف على مع وحدوى وإمكانية التنبيه بالنسبة لذلك المطلب ، ولكنها تحقق ذلك فقط لتلبية رأى نظرى صادر من مسئول . عندما لا تؤخذ التأثيرات النظرية كأساس لبناء المنهج فى الاعتبار ، يصبح من الأفضل الأخذ بالتوجيه المبقى المعرفى كأساس لبناء نظريات المعرفة ، حيث يظهر الاتجاه الشعرى العقلى للتعليم فى بناء المنهج . أما التوجيه الإنسانى ، فيقوم على أساس نظرية الاتصال .

وينبغى ألا يقتصر الأمر على ما تقدمه . إذ ينبغى مراعاة بعض الآراء الأخرى المعروفة فى التعليم ، ومنها على سبيل المثال ما يلى :

• **الطريقة الطبيعية** - وتربط بين وجهة النظرية الإدراكية المعرفية والتوجيه الذى بحث على الاتصال فى استعمال المعرفة . وهذه الطريقة بها الكثير من التشابه مع أوجه النظر لمعاصرة الأخرى الأخرى التى تؤكد على أهمية السمع والفهم فى بداية التعلم . وهذه الطريقة لها سمات مناظرات ، إذ كانت هناك طريقة طبيعية أخرى مبطرة فى القرن السادس عشر تؤكد على أهمية التعلم عن طريق استخدام وتوظيف حواس المعرفة المختلفة أكثر من تحليل هذه الحواس

• **التعليم الإرشادى** : ويقوم على توجيه السلالات توجيهها إنسانيا ، حيث يتم ربط وجهة نظر إنسانية مع وجهة نظر سياسية خاصة

• **التعليم الششط** : ويقوم على تشجيع المعلمين الراشدين على تحليل وتعدى القوى السلبية فى المجتمع . وفى هذه الطريقة ، يتم التركيز على الاشتراك الششط للطلاب فى نسق التعلم

تصميم منهج يقوم على التوقعات المستقبلية

حذف المستقبل من المنهج التربوي :

إن الدراسات المستقبلية وتحليل الاتجاهات وادت من قدرتنا على الإعداد للمستقبل ، وبصراحة ، لقد تم بالكامل فحص وتحليل بعض الأحداث - ذات الدلالة التي وقعت في القرن العشرين - عن طريق بعض المحفظين ، ولقد كان من أهم تلك الأحداث

أزمة الشرول الكسرة التي سبقتها مظنة الأوك في بدايات التسعينات ، وغزو العراق للكويت في بدايات التسعينات ، ولثورات المصادة للحكم الشيوعي في عاصمة مدان أوروبا الشرقية وهي الاتحاد السوفيتي السابق في الشهور الأخيرة من تسعينات وأثنى استمر في بدايات التسعينات

حقبة ، إن العمل في تحليل التوقعات المستقبلية المكتملة بدرجة كبيرة ، إذ أنه بساعدا على اكتشاف معدل وظبيعة الاحتمالات المتوقعة لدراسة ، كما أنه يجهزنا كي نستطيع أحد أو صغ القرارات المناسبة المعقولة

ولكن ، تصوراتنا الحالية عن المستقبل عامضة ومملوءة بالأوهام (الصور الخادعة) سب خوسا من الإرهاب النووي ، والسيطرة الطاغية للهندسة الوراثية والتي يتحكم فيها عدد قليل من العظماء ، واخفيفة الحرية التي نواجهها الآن هي ذلك الشك العميق طويل المدى عن كينونة المستقبل ، ومع ذلك نحن نواجهها لاتخذ بعض القرارات التي تتصل بدراسة المستقبل

وفي العادة ، لا يصمم المنهج كي يجهزنا لمقابلة المستقبل الذي غالبا ما يكون متغيرا كثيرا وشكل ملحوظ عن الحاضر الملموس ، وبإستثناء وجهة النظر الخاصة بأهمية إعادة تنظيم المنهج ، فإن إعادة تنظيمه حاليا يعتمد على وجهات نظر عديدة تأخذ بالكاد في اعتبارها التوقعات المستقبلية المكتملة

وفي موحاة الإصلاح التربوي التي شملت فترة الثمانينات - في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية - قابل المعرفة القائمة على الموضوعية ، والتي يمكن قياسها بالأختبارات المتكسرة ذات المعايير العالمية ، أصبحت تقل الأأس الكامنة لصنع القرارات المتصلة بالمنهاج ، وبشر نوافع إلى أن المدرسين والمسؤولين السياسيين هم الذين يصنعون القرارات المتصلة بالمنهاج في أوروبا وأمريكا ، وذلك بالرغم من الإدراك الضئيل لهؤلاء الناس بالنسبة للعديد من القضايا التربوية والموضوعات التعليمية .

ولقد اقتصر الاهتمام الرئيسي لهؤلاء المدرسين والمسؤولين على علاج أوجه القصور التي ظهرت نتيجة تطبيق الاختبارات المتكسرة ، لذا ، تمت موازنة المستقبلية التربوية على أساس اختبارات الأداء ، فعلى سبيل المثال ، بدأت الهيئة الحاكمة للتقويم المحلي للتقدم التربوي (NAEP) - في سنة ١٩٨٨ - تحت رئاسة (تشستر فن Chester E.Finn) في إنشاء

تصميم المنهج التربوي

مجموعة من مستويات الأداء في الأخرى. التي تم اختيارها، وهي تتضمن: العلوم والرياضيات، تاريخ، وفحدث، فهو تأكد على صيغة يمكن عن طريقها المحافظة على الوصف الراهن في المنهج. فبدلاً من مناقشة احتياجات المنهج المدرسي وتحديد الإشكالات الصحيحة للتفويض، يتم تطبيق المنهج وفقاً لرؤية وأصغر الامتصاصات الذين يقررون الموضوعات التي يجب تدريسها لأختيار 'محتاجاتهم

والمستقل كشكل مميز عن الحاضر، لم يبل الاهتمام الجاد، ولم يمثل - على أقل تقدير - صورة تصميم منهج المدرسة. ويصرف النظر عن انخفاض قدرات القوى التربوية العامة في معالجة دول العالم، تقتصر الإصلاحات التي تتم في المنهج على كيفية تحسين اختبارات الأداء، للتصغير في الرياضيات أو القراءة أو العلوم على أساس أن تلك المواد يتم تدريسها بالفعل في الوقت الحاضر

وما يحدث بالنسبة للمنهج التربوي عدت لا يختلف كثيراً عما يحدث في العديد من بلدان العالم، فحتى لم تختبر بعد كيفية إعداد التلاميذ الصغار في مدارس المشاركة كمواطنين، يترافحين في نهج القرارات المستقبلية التي لها مدتها خمس أشهر في كل

بمعنى، لانتهت مدارسنا في وقت هذا الكتاب التلاميذ أو اكتسبهم المقومات الأساسية التي هي صونها يمكنهم التطوع إلى المستقبل، والمشاركة أيضاً في صنع القرارات الخاصة بالضرورة المرتبطة بهذا المستقبل

أخيراً، لم تسع مدارسنا أن تعمل جاهدة من أجل تحليل التعلم كوظيفة لمستقبل محبوب، وبالتالي لم تكتشف بعد مدارس مصطلحات المنهج المهمة، أو كيف يستطيع التعليم تقديم الإسهامات الضرورية من أجل إعادة السيطرة على المقرر الدراسي لدى تخصص التكنولوجيا من بعض جوانبه كذلك، لم ترحع مدارسنا إلى دراسات التوقعات المستقبلية وإلى نتائج الأبحاث في اعتبار محتوى المنهج، وبالتالي فشلت مدارسنا في تحقيق أي شكل جيد من أشكال التوقعات المستقبلية عن طريق المنهج التربوي

القصور الثقافية للأطفال :

ينبغي أن نفكر في أطفالنا دائماً على أساس أنهم أمل المستقبل. هذه حقيقة ينبغي الاعتراف بها وعدم المجادلة في مدى صحتها أو جديدها، إذ أن العقود التاريخية القادمة تنهض إليهم وإلى قيادتهم بمعنى، إن أطفال اليوم هم قادة المستقبل

ولكن، بسبب نظامنا التعليمي الحالي وسبب منهجنا المعمول بها في مدارسنا، ينبغي أن نعترف بشجاعة أن أطفالنا يعانون من بعض القصور الثقافية الذي يعود بالدرجة الأولى إلى التحلف في التطور المعرفي الذي لا يزال موجوداً في المراحل التعليمية المختلفة

وعامة، تقتصر خبرات أطفالنا على الخبرات المباشرة التي يكتسبونها من عالمهم الخاص، ومن الساعات التي يقضونها يومياً في مشاهدة برامج التلفاز.

إن غالبية التلاميذ في مختلف مراحل التعليم ليس لديهم فهم مبني واضح للتوقعات

المستقبلية . كنا ليس لديهم رؤية محددة عما سيقدّمه المستقبل لهم . لذا ، فإنهم لا يستطيعون تقرير ما يحتاجون إليه في دراستهم بالمدرسة ، وذلك بالنسبة للموضوعات الدراسية التي تسهم في إعدادهم وتجهيزهم لمقابلة المستقبل القريب

وفي دراسة استكشافية قت في الولايات المتحدة على ٥٨ تلميذاً من تلاميذ التعليم قبل الجامعي ، وتتراوح أعمارهم ما بين ثلاثة عشرة عاماً وحسنة عشرة عاماً ، ظهر أن رؤية التلاميذ للتوقعات المستقبلية لا تتعدى كثيراً ما يعرفونه عن الحاضر .

وكنماذج لاستجابات التلاميذ التي قدموها بالنسبة للتوقعات المستقبلية ، يذكر أن:

* يجب أن تستمر أجهزة الكمبيوتر في مساعدة اقتصادي وظيفي ونمى أن يرى نهاية كل من التلوث والفقر في المستقبل

* عندما تعملت مع القوى العاملة ، حدثت أن المثل سوف يرداد أرواحهم في العربي لعامل سب الرتبة السكانية ، وحدثت أيضاً أن الحياة في المستقبل سوف تتسب مدياً وأخلاقياً

* اعتقد أن المستقبل سيكون مثل الحاضر ، فالتزم من أن السبات قد تسير سرعة أكبر وقد يكون لدى أجهزة كمبيوتر أكثر مما يمتلكه الآن ، فإن الحدة سيكون واحدة ولن شعير . وعلى أية حال ، قد تظن الأرض أكثر مما هي عليه لأن على رغم من أن حدود مقدسة التمثيل حدى وأخص اعتقد أن التلوث سيكون سراً وأقطع في المستقبل ، لأنه ، حدى ، شت التلوث الحالي قد سب دماً كبيراً للبيئة

* اعتقد أسا سوف تسحر من أنفسنا إذا اعتقدنا أن كافة الأشياء سوف تتغير بمعدل كبير في المستقبل عما هي عليه الآن ، وإن كنت أخص بأن التكنولوجيا سوف تتقدم بمعدل أكبر فحاة عن المتعارف عليه حالياً ، وبالتالي سيصبح التلوث قطيعاً وفي عمرى هذا ، لا أشعر أن هناك ما يكفى عمله لتعبير أى حدى أو مظهر من مظهر الحياة التي تحدث من حولي ، ولكن عندما أستطيع أن أفعل شيئاً سأفعله دون تردد

وحديث بالذكر أن بعض التلاميذ قد عسر كل منهم بطريقته الخاصة عن فكرة وحدة ، مفادها أنه لن يكون هناك تغيير يذكر في شتى ماضي الحياة في المستقبل ، وإن كانت المحاولات سوف تبدل لجعل السيارات تطير فوق سطح الأرض ، وليكون هناك أجهزة كمبيوتر متقدمة أكثر ، وذلك يسهم بدوره في حدوث التلوث وزيادته نحو الأسوأ .

أيضاً ، من النتائج المهمة التي أظهرتها الدراسة أن عدد من التلاميذ قد عبروا عن شعورهم بأنهم لا يريدون بالفعل تغييراً كبيراً في شتى ماضي الحياة من حولهم ، فيما عدا التقليل من نسبة التلوث والفقر والأمراض الاجتماعية الأخرى

كذلك ، كانت ساذجة التلاميذ عميقة فيما يختص بالتوقعات المستقبلية ، إذا لم يذكر أى واحد منهم أى شئ عن الهندسة الوراثية أو إزدهار الاقتصاد أو الثورة المستمرة في وسائل الاتصال .

- ومثلت أهم توصيات التلاميذ التي قدموها في الآتي .
- * أن المدارس يوضعها الحالي جيدة باستثناء أنه يجب أن تكون أكثر طاقة وأن يزداد عدد أجهزة الكمبيوتر بها ، كما يجب أن تكون الفصول أكثر إثارة .
- * يجب زيادة وعي المدارس بالتلاميذ الذين يلتحقون بها ، حتى لا يكون ذلك عبثاً الخل الأساس في التعليم العام المجاني
- * ينبغي التركيز على أساليب اكتساب الأخلاق الحميدة وعلى المواقف العملية والحياتية التي يتم فيها توظيف هذه الأخلاق ، وبدأ يأتى التعلم في المرتبة الثانية بعد الأخلاق
- * يجب التأكيد على العلوم واللغة الإنجليزية والرياضيات ، وكذا التأكيد على النظاء والسلوك
- * ينبغي تدريس العالم الحقيقي بعلاقاته المتداخلة والمتشابكة التي تؤثر وتتأثر بالنظاء الشعبى ، وهذا لا تقتصر الدراسة على الماضى فقط ، بل يجب دراسة الحاضر والمستقبل معاً

نحو تصميم منهج يرتبط بالتوقعات المستقبلية

Toward Future - Relevant Curriculum Design

النموذج المنطقي لتصميم المنهج :

The Rational Ideal Of Curriculum Design

- يقترض وضع النموذج المنطقي لتصميم المنهج الذى يقوم على أساس التوقعات المستقبلية ، الإجابة عن الأسئلة المحددة التالية
- ما الشكل الذى يكون عليه تصميم المنهج إذا اعتمد على فكرة إعداد الصغار لمستقبل سريع التغير ؟
 - ما أوجه الخلاف بين المنهج الحالى والمنهج الذى يتم تصميمه على أساس التوقعات المستقبلية ، وذلك بالنسبة للموارد الدراسية التى يتضمنها كل منهما ؟
 - ما الشكل الذى يمكن أن تكون عليه توقعاتنا عند تصميم المنهج الذى يقوم على التوقعات المستقبلية ؟
- ويحذر الإشارة إلى أن المنهج المتطور ، لو نظرنا إليه كمشروع يحكمه المنطق ، يكون من الممكن الإجابة عن الأسئلة السابقة بطريقة سريعة وواضحة . وهنا ، يجب أن نضع مقدماتنا عن طبيعة المعرفة المهمة ، وعن كيفية أن يسهم التعليم فى فهمنا للحياة الحميدة .
- ويعامة ، يمثل التعامل مع المستقبل المحوّل من خلال المنهج التربوي مسألة تربوية مهمة وحرحة فى الوقت نفسه ، إذ أن ذلك يتطلب اختيار المواد الدراسية بطريقة ترواى بين ما تتطلبه

احتياجات الحاضر وما ينبغي مراعاته في ظل الظروف المستقبلية .

إن تصميم النموذج المنطقي للمنهج في ضوء التوقعات المستقبلية يتطلب تغيير شكل المواد الدراسية عما هي عليه الآن ، إذ يجب إعادة تنظيمها وترتيبها بالشكل الذي يجعل عملية التعليم سهلة وحذابة . أيضا ، يجب أن تقوم المواد الدراسية على أساس القضايا المعاصرة ، وعلى أساس قطاع عرصى من العلوم تحقيقا لمبدأ التكامل بين جوارب المعرفة المختلفة

ويمكن الزعم بأن تحديد طبيعة المادة الدراسية يمثل بالفعل مفتاح تصميم المنهج . وهو يحذر التنويه إلى أنه بالرغم من أن الحركة التي استهدفت إصلاح المنهج في الستينيات قد أثارَت مناقشات حادة حول تركيب وتصميم المواد الدراسية كما ينبغي أن تكون عليه ، فإن حركة إصلاح المنهج التي تمت في السبعينيات قد تحدثت لمواد الدراسة من حيث كميتها ونوعيتها ، وأكدت فقط على أداء التلاميذ في الاختبارات . بالنسبة لهذا ، فربما نلاحظ في النموذج المنطقي لتصميم وتطوير المنهج وفقا لحركة إصلاح في شتى مجالات التعليم النهي شتلة اسلحة ترتبط بطريقة مباشرة بأهداف لتعلم في الحقل الدراسي ، التي تمثل بدوره الأهداف والأنس من العامة للتعليم

واقعية تصميم المنهج : The Realities of Curriculum Design

يوجد اتفاق بين التربويين وعلم التربويين على الأهداف التربوية العامة والعريضة ، ولكن سرعان ما ينتهي هذا الاتفاق بالنسبة للأهداف التربوية المحددة والواقعية ، وسوف حدث أن كل فريق - سواء أكان من بين التربويين أنفسهم أم من بين غير التربويين - حجه ، أساسه : المنطقية . كما يكون لكل فريق وجهة نظره الفلسفية التي يرتكز عليها

فعل سبيل المثال : يسمى التقليديون وراء المنهج القائم على تعلم المحتوى اللاتجاهي المرتبط بأسئلة عن كل الأزمنة : الماضي والحاضر والمستقبل ، بينما يتبع التقدميون الفرض لدراسة مشكلات المستقبل التي تهم الشباب . وهكذا ، بعض المتبعين لأشكال العلاقة لمواد دراسية ، بينما بعض التقدميون المناهج المقترحة

وعند هذه النقطة ، يجب أن نذكر أن عمل المنهج بمثابة عمل منطقي فقط ، وذلك يؤكد ضرورة تصدير الجهود من أجل تحقيق تصديق الحقائق لأشخط التربوي ، إذ أبحت لمعرفة وتحديد الهدف من وراء ما نعمله . ولكن الإنجازات المتصورة والمطلوب أن يحققها المنهج ترتبط في أغلب الأحيان باهتمامات اجتماعية وسياسية واقتصادية ، وذلك يجعل المراحل المنظمة لعمل المنهج بصورة متكررة ، عملية صعبة التنفيذ وغير واقعية

في ضوء ما تقدم ، يمكن القول بدرجة كبيرة من الثقة ، أن تصميم المنهج بحيث يرتكز فيه الاهتمامات غير الأكاديمية البحثية يكون أمر غير واقعي ، إذ يصعب تضمين حيات المنهج الاهتمامات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية بطريقة دقيقة ، وإذا حدث ذلك ، فيكون بطريقة ممتلئة

الجمود الثقافي ومقاومة إصلاح المنهج :

Cultural Inertia and The Resistance To Curriculum Reform

يبدأ التعليم في مدارسنا بالمرحلة الابتدائية ، وأحيانا يبدأ التعليم بالنسبة لبعض الأعدان قبل المرحلة الابتدائية (مرحلة الحضانة) . لذا ، تصح ضعة وتصميم المنهج التقبدي حر ، لا ينجزأ من تكرننا وكنوتتنا خلال مراحلنا المكرة لثطورا الثقافي . ويسهم المنهج الذي تحصله في عقولنا في القصور والجمود الثقافي اللذين يكوبا السبب المباشر وراء ضياع الكثير من الجهود لحدولة من أجل تحقيق إصلاح المنهج

والحقيقة ، لا يرغب غالبيتنا في تغيير مفاهيمهم المنهجية فقط ، ولكنهم أيضا يفتقدون الموضوعية الضرورية والالامة للقيام بذلك التعبير

ومن جهة أخرى ، إذا كان هناك من يدعى أو يرمي أن القصور أو الجمود الثقافي سببه في سفير المجتمع استقراراً طويلاً الذي حدث ظهر ، كأنه سمة موحدة وبسببه يتم جميع الخصومات الموحدة في المجتمع ، فإن ذلك القصور أو الجمود يكون علة عنه كداء 'س' . تصميم منهج تربوي أكثر فعالية

وحديث بالذكور أنه بالرغم من الجهود العظيمة التي بذلت من أجل تحقيق الإصلاح التربوي ، وذلك في العديد من الدول ، فإن حركات الإصلاح التربوي فشلت تقريبا في تحقيق الهدف الأمسي للعملية التعليمية ، ألا وهو : 'جعل المتعلم يفكر بطريقة أفضل ' . لذا ، لا بد على منة إذا قلنا أن الجهود التي سعت لتصميم منهج تربوي أكثر فعالية ، لا تحقق أغراضها . مرحلة مكررة - النسبة لمهرف المربوي الحاصي بأكساب المتعلم الطرق والأساليب الممنفة لمتكبير الفاتمة على الموضوعية والعقلانية

وإذا دققنا النظر في المواد الدراسية الأساسية التي تشكل محاور الارتكاز التي يقوم على أساسها أي منهج تربوي ، وهي : اللغة القومية واللغة الأجنبية والدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات ، لوجدنا أن هذه المواد يتم تقديمها في صورة مقررات دراسية ، يكون كل مقر منها في أغلب الأحيان معزول عن بقية المقررات

نعم ، يتم تقديم المواد السابقة في صورة غير أكاديمية وبغرض الإعداد الوظيفي فقط . حتى داخل متعيرات (إمارات) ، المواد الخاصة السابقة ، فإن إعادة تكوين تفهمه عن 'المنهج نقاش بمقاومة شديدة ونقش بالفشل الجوهري . ولعل تجربة تدريس الرياضيات الحديثة بالمرحلة الثانوية في سبعينات القرن العشرين ، تشهد على الاضطرابات الذي تفشى بين أولياء الأمور والمعلمين بسبب هذه التجربة ، فاضطر المسئولون عن التعليم إلى إلعاء هذه التجربة ، واستبدالها بأخرى بدأت من المرحلة الابتدائية ، حيث تم مزج المفاهيم القديمة والحديثة في الرياضيات بطريقة مسطحة

عملية صنع المنهج النموذجي :

The Practicality of Idealistic Curriculum Making

إن عملية تفسير المنهج ظاهرة يجب ألا نتجاهلها أو ننسى طرف النظر عنها ، لأننا لو فعلنا ذلك لسوف تكون النتيجة المحتملة لذلك أن يتسم المنهج بالجمود وعدم المرونة ، إن عملية صنع المنهج النموذجي تتطلب أن يتضمن محتوى المنهج الأفكار المنهجية : النظرية والعملية التي تشكل وجهات نظرنا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، والتي تؤكد على المفاهيم الفلسفية الجيدة الممكنة التي تسهم بدورها في حمل أفكارنا عميقة ودقيقة أيضا ، يجب أن تسهم لأفكار المنهجية التي ينبغي أن يتضمنها محتوى المنهج النموذجي في تحسين توقعاتنا وتحسيننا نحو المستقبل

تصميم منهج يرتبط بالتوقعات المستقبلية : النموذج الأول .

A Future Relevant Curriculum Design Model (1)

يقوم هذا النموذج على أساس أن المعرفة متحددة بصفة مستمرة ، لذا ينبغي مراعاة ذلك عند عملية بناء المنهج أو تصميمه من جديد

أيضا ، يراعى هذا النموذج الأسس التربوية التالية

- * يجب أن تكون اهتمامات الطفل بمثابة المحفز الأول التي تدور حولها عملية تعلمه
- * إن الأفراد بطبيعتهم اجتماعيين ، لذا يكون لدى المتعلمين الرغبة القوية للإلتحاق للمجتمع الذي يعيشون فيه ليكسبوا جزءا لا يتجزأ منه
- * إن الانغماس المبكر للمتعلمين في عمليات حل المشكلات التي يوج بها المجتمع يساهم في البقاء المستمر للشكل الديمقراطي ، سواء أكان ذلك على مستوى إدارة المدرسة أم على مستوى الهيئة أو السلطة الحاكمة في المجتمع
- * يحتاج المتعلمين إلى الدعم المستمر والمتواصل ليستطيعوا التعامل بفاعلية مع المستقبل المجهول

وفي هذا النموذج ، يتم إعادة تنظيم المنهج على أساس الفكرة النموذجية للتوقعات المستقبلية التي يجب أن يتم تزويد المنهج بها

بمعنى : ينبغي أن تواكب التوقعات المستقبلية التي يتضمنها المنهج فكرة الشفء باعتبار أن بناء المستقبل يجب أن يكون الوظيفة الأساسية لكل جيل جديد ، وتحتاج السيطرة على المستقبل ، أن يكون من حقوق ومسئوليات وقدرات المتعلمين تحديد أدوار القيادة وتوزيعها عليهم ، بينما يتحمل المعلمون مسؤولية الإرشاد والاستشارة .

ولما كان هذا النموذج يقوم على أساس أن التعلم يجب أن يتوافق مع المستقبل المجهول ، لذا فإن الممرح الرئيس للمصادر الدراسية في تصميم المنهج ، ينبغي أن يهتم حول العمليات والمهارات المرتبطة بزيادة فهم المتعلمين لظروف المستقبل ، كذا رفع مستوى قدراتهم على التعامل بكفاءة وذكاء مع تلك الظروف . ولكن المستقبل غالبا يكون ضئيا وليس صريحا ، متوقعا

وليس ملموساً . مجهولاً وليس معلوماً ، كما أن إدراك المستقبل يتطلب عمليات عقلية تحدد الواقع والمخاطر للمتعلمين لتحاول استقراء واستشراف بعض جوانب المستقبل المجهول أو تعمل على محاولة كشف بعض أسرارها ، لذا فإن بناء منهج على أساس التوقعات المستقبلية كما يقدمه هذا النموذج يجعل من الصعب ، بل من المستحيل ، قياس مخارج العملية التعليمية وعلمية ، يسعى لا سطر إلى المنهج التربوي كمنظومة لها مدخلاتها ومخرجاتها بعين الاعتبار ، إذ أن دراسة النظم تعطي في أغلب الأحيان أساساً ضعيفاً بالنسبة لتطوير الجوانب المعرفية والمهارات للدراسة التي تحتويها مواد المنهج الدراسية ، يتوافق مع الظروف المستقبلية غير المعروفة .

وبالرغم مما تقدم ، قد يدعم تصميم المنهج كمنظومة دراسة القضايا المستقبلية المستشرقة ويكون شأنها في ذلك شأن الجهود المبذولة لخمسة المعلمين في أنشطة ممارسة صنع القرار ، وإن كانت تلك القضايا المستقبلية يتم دراستها بدون صعوبة وريكة

وحديث بالذکر ، أن دراسة النظم تتطلب من الفرد أن يتعلم التركيبات والعمليات القوية لكل نظام . مثلاً ، دراسة مادة الكيمياء أو الاقتصاد أو علم النفس كمنظومة تحتاج إلى معرفة مجموعة من المفاهيم المرتبطة بها ، وإلى مجموعة من التعميمات والعمليات ذات العلاقة المتداخلة منهج النظم ، وبغير ذلك لن يتم تدريس أي مادة كمنظومة

أيضاً ، قد تضمن القضايا والعمليات التي تستفيد من معرفة أو تطبيق منهج تصميم عمليات إضافية للمنهج القائم على النظم ، وذلك إذا أردنا لهذا المنهج أن يتعرض لقضية إعداد المعلمين لمواجهة تحديات المستقبل ، وهذا صحيح حتى بالنسبة للعلوم الإنسانية . ففي دراسة التاريخ - على سبيل المثال - قد يجد مدرس التاريخ أنه مهمل وأحدث تحديثاً لاهية ، لأن منهج التاريخ مصمم لتغطية التسلسل التاريخي لأحداث قديمة ولت وفات زمنية ، دون أي اهتمام بالأحداث المعاصرة أو المستقبلية على أساس أنها لا تقع في زمرة الأحداث التي ينبغي أن يهتم بها علم التاريخ . ففي كتب التاريخ ، يتم عرض الأحداث القديمة وتأريخها والبحث في لأسباب التي أدت إليها ، وذلك دون محاولة استقراء أحداث التاريخ لمعرفة أسباب الأحداث الحربية والمعاصرة ، وأيضاً دون محاولة الربط بين الأحداث العائرة وبين الأحداث المسكن أو المتوقع حدوثها في المستقبل . ولكن ، إذا أردنا تعديل كتابة مناهج التاريخ لتتضمن الأحداث الجارية أو لتتنبأ بالأحداث المستقبلية ، فذلك يتطلب عمل تعديلات إضافية للمنهج ، مع مراعاة تحديث التركيبات والعمليات التي يتطلبها عمل التعديلات الإضافية بدقة وحرص شديدتين .

ويحدد لنا لصنع المنهج النموذجي أن نطرح السؤال المهم التالي

ما ألوان المعرفة الأكثر أهمية التي ينبغي أن يتضمنها المنهج لتسهم في مقابلة المستقبل المقبل والمعرض علينا بكل ظروفه وتوجهاته ؟!

تمثل الإجابة عن السؤال السابق في ستة مجالات ، وهي :

١ - الاتصال وتداول المعلومات

Communication and Information Handling .

٢ - الجهود . Uncertainties

- ٣ - تطور القيم . Values Development
- ٤ - المواطنة الديمقراطية . Democratic Citizenship
- ٥ - الاستقصاءات . Inquiries
- ٦ - المستقبلات . Futures

وقبل مناقشة المجالات الستة السابقة ، نود إلى أننا سوف نعامل المجالات الستة صفة ميدانية عند دراستها على أساس أن كل مجال منها يميز عن بقية المجالات . كما أن الخطوة الأولى لدراسة كل مجال من تلك المجالات ، يقوم على أساس تحديد المعرفة الأساسية والمهارات المرتبطة بهذا المجال ، وذلك كما يوضحه الحديث التالي

١ - الاتصال وتداول المعلومات :

حيث يتم تطوير عمليات معرفة الكمبيوتر ونقبات التصوير والفيديو ، كما تطوير مهارات القراءة والكتابة

وبماحة ، يحتاج الناس - تأ فيهم المتعلمين - السيطرة على مهارات الاتصال وتداول المعلومات لمهم أساليب الإنتاج وممارسة السيطرة عليها ، ولأستخدام بشر المعلومات ، وبخاصة تلك التي ترتبط بالانفجار المعرفي والتغير التكنولوجي المستعيرين ، اللذين بتأ سمة أساسية من سمات عالم المعاصر

وبسبب لتطوير عمليات معرفة الكمبيوتر ونقبات التصوير والفيديو ، يقول إن العنصر لست هي مجرد السيطرة على مهارات تشغيل وإستخدام أجهزة الاتصال الحديثة ، ولكن العنصر هي كيف يتم نقل المعلومات خلال هذه الأجهزة أيضا . يوجد للعنصر بعد أخطر تتمثل في الأساليب المتبعة لنقل المعلومات عن طريق الأجهزة الحديثة بهدف السيطرة على ، المشاهدين ورعايتهم أيضا

ومن هنا ، ينبغي أن يوصل المنهج على محور أمية الكمبيوتر والفيديو عند المتعلمين ، حتى لا يفقوا فرصة سهلة للبرامج التي تيسر وسائل الاتصال الحديثة

بمعنى : أن يسهم المنهج في إكساب المتعلمين ردود الفعل الموضوعية والعقلانية لكل ما يسمعون أو يشاهدونه ، فلا ينهضون بأى شئ حتى وإن تم عرضه بطريقة جذابة ومشوقة ، وإنما يحللون ويدرسون ويعملون العقل في كل الأمور التي يتعاملون معها ، وبذا يضمنون دقة وسلامة اختياراتهم ، وصحة وموضوعية آرائهم

٢ - المجهول :

حيث يتم متابعة مفهوم التغيير ، كذا دراسة العوامل التي تؤدي إلى التغيير والنظواهر المرتبطة به .

بمعنى : تكون الدراسة المدرسية للمجهول بمثابة العنصر الأساسي لإكساب المتعلمين نوازع التصميم والإدارة ، كذا إكسابهم حرية الاختيار . فالمجهول له أنواع كثيرة ترتبط ارتباط

النقدية التي تتجه بهم نحو الموضوعية ورفض الأمور الغيبية التي تقوم على أساس غير عقلاني ،
وبذا يستطيعون إعادة تقييم الظروف القديمة والجديدة على السواء .

من المنطلق السابق ، نسقى أن يدور المهج حول بعض المحاور التي نتناول الإحاطة عن
بعض الأسئلة المهمة المرتبطة بالقيم ، وذلك مثل :

* لماذا ينبغي أن يكون لدينا بعض القيم بعينها ؟

* هل تكون الأفضلية للقيم التي تقوم على أساس فردي أم على أساس جمعي ؟

* هل كل القيم نسبية الثقافة أو أن بعضها مطلقة أو حرة الثقافة ؟

* كيف نمنى القيم الجديدة ؟

* وهل ينبغي أن تكون القيم الجديدة مطلقة أو نسبية ؟

* وكيف تسهم القيم الجديدة في إكساب المتعلمين مقومات حياة جديدة ؟

إن الإحاطة المباشرة على الأسئلة السابقة ينبغي أن تكون الشغل الشاغل لدراسات الطلاب
الأولية في هذا المجال . وفي المراحل الدراسية المتقدمة ، ينبغي أن تتجاوز جهود الطلاب لمجرد
الإحاطة عن الأسئلة السابقة ، بل يجب أن يتعدى الأمر ذلك ليضمن عملهم القيام بالتحليلات
المطابقة ، وتقييم الإجابات الخاصة التي قدموها في المراحل السابقة عن الأسئلة اثة الذكر

والخطوة التالية لمسارات المتعلمين هي عملهم الإبداعي لانتاج الوسائل التعليمية
لمشوعة ، بشرط ألا يقتصر تحقيق هذا العمل الإبداعي على الخيال فقط ، وبحيث يرتبط بالإحاطة
عن الأسئلة السابقة أو عن بعضها على أقل تقدير

وينبغي أن تتعامل الأعمال الأداعية التي يقوم المتعلمون -ذاتها- وتنفيذها بأساليب
التقويم النقدي الحاسم التي ينبغي أن تتواصل مع الحكم المنطقي للمتعلمين

وجدير بالذكر أنه في المراحل المتقدمة من تطور دراسات القيم ، يتفلسف التلاميذ نشط
في تكوين نظامهم الشخصي الخاص بالقيم التي يؤمنون بها ، وأيضاً يهتمون بدرجة كبيرة - بقيم
العامة التي ينبغي أن تسود المجتمع ، وبخاصة تلك القيم التي ترتبط وتأخذ في الاعتبار المذهب
الأساسية للديمقراطية

٤ - المواطنة الصالحة :

ينبغي أن تتضمن المواطنة الصالحة دراسات أساسية لها علاقة مباشرة وصرحة بتطور
النظام الديمقراطي على مر العصور وفي شتى الدول . ومن الأفضل مقارنة النظام الديمقراطي
السائد مع الديمقراطيات الأخرى وأشكال الحكم الأخرى في بعض الدول

وينبغي أن يركز المنهج على أصول ومقترحات المواطنة الصالحة . وبالنسبة ، يتطلب تحقيق
ذلك التأكيد على أهمية وضرورة تطوير مهارات صنع القرار لارتباطها الوثيق بالمواطنة
الديمقراطية .

ويمكن أن تتسم مهارات المواطنة الديمقراطية بصفة التباله بدرجة كبيرة على أساس أنها تسهم في تحقيق الانغماس الكامل والمشاركة النشيطة للمواطنين في حكم أنفسهم بأنفسهم. ولكي المواطنة الديمقراطية تتحسس عملية اتخاذ القرار المناسب لمواجهة المشكلات وبسط غلب المتعارضة أو المتداخلة ، وذلك يجعل عملية اتخاذ القرار صعبة ومعقدة .

إن عملية صنع القرار المرتبطة بالمواطنة الديمقراطية ، لا تعتمد على وضع الحلول لسهولة ، والبساطة للمشكلات ، نظرا لتشابك القيم المرتبطة بتلك المشكلات ، كما قلنا من قبل ، ولأنها تعمل على وضع خطط المتوازنة لتحقيق الأهداف ، قصيرة المدى وطويلة المدى على السواء . وذلك في ظل النظام السياسي الراقعي القائم .

وخلصه يقول ، إن التعليم الموجه من أجل تحقيق المواطنة الديمقراطية - مهم كما حدثه - مهيمن في إنجاز وتنفيذ بعض ألوان العمل الاجتماعي ، حيث يحدد المعلمون الفرص المتاحة لمواطنة تلاميذهم ، وللعمل لتعاوني أو تطوعي ، وللتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم وبوجهات نظرهم ، ولإبداع والابتكار وتقديم حلول جديدة للمشكلات القائمة . ولتستطيع إلى استئصال دون خوف ورهبة ، ووضع الحلول المثلى والممكنة من أجل للقضايا المتولدة متى قد تظهر في المستقبل

٥ - الاستقصاءات :

وتتضمن دراسة طرق وأصاليب البحث المتشعبة التي تتراوح ما بين الاستفسار لعلمي نسقي ، بين النمذجة أو النمط الإنساني للسؤال

وسعى لتوضيه إلى أن نظرية لعديده التي تسعى وراء المعلومات وبغيره على سائر لتطور المعرفي ، تدعم الدراسة المقارنة لنظم الاستقصاءات المختلفة ، وتؤدي إلى الوقوف على التركيبات المتنوعة لشئ أنواع المعرفة .

وتتولد الاستقصاءات المتعلمين بالفرض المناسبة لممارسة النظم المتشعبة للدراسة ، بالدرجة ، حتى تمكن هؤلاء المتعلمين وتساعدهم على متابعة أكثر ودراسة أعمق ، مقارنة بتأثير الدروس الاحتمالية المتألفة

٦ - المستقبليات :

تقوم المستقبليات بدور محور التفكير بالسببية للمجالات الخمسة التي سبق ذكرها ، وهي : (١) الاتصال وتداول المعلومات ، (٢) المجهول ، (٣) تطوير القيم ، (٤) المواطنة الديمقراطية ، (٥) الاستقصاءات ، حيث تتم متابعة الدراسة المرتبطة بفاهيم أخيرة مع التحليلات الاحتمالية المرتبطة بالتنبؤ بالمستقبل

ويعني آخر ، تتشعب المستقبليات بالعمليات التي يتم تدريسها ، والاتجاهات والمهارات التي يتم إكسابها للمتعلمين ، إذ أن ذلك يسهم في تطوير التوقعات المستقبلية وتشتق أدوات البحث المرتبطة بتحليل الاتجاهات والتنبؤ من الاستقصاءات ، ومن

التحليلات المتراصة في مجال تطوير القيم ، ومن نفاذ البصيرة في إطار طبيعة الديمقراطية المشتقة من الدراسات التي تتم في مجال المواطنة الديمقراطية . وسوف تسهم الأمور السابقة في الحكم على نوعية الأشياء التي قد تتوفر في المستقبل ، وكذا في الحكم على الأشياء غير المعلومة ولمجهولة المآل أن يتم تحقيقها في المستقبل ، وذلك سوف يسهم بدوره في تنمية قدرات المتعلمين على تخطل الإمكانيات المتعددة

وفي ضوء الاحتياحات المستقبلية ، سوف يزود الاتصال وتداول المعلومات وتبادلها المتعممين -مهارات التعبير التي يحتاجون إليها في تنمية النصوص المسرحية ، وذلك عن طريق استخدام التقنيات المتقدمة ، مثل : كاميرات الفيديو والكمبيوتر ، أو عن طريق النصوص المكتوبة ، أو عن طريق تركيبة تجمع بين كاميرات الفيديو والكمبيوتر والنصوص المكتوبة

وللنصوص المسرحية (السيناريوهات) أنواع عديدة ، تراوح بين التصورات الخطبة لقائمة على البيانات الكمية ، وبين التصورات الأكثر خيالا للحياة النموذجية ، مع مراعاة أنه في سوات المتعلم (الطفل) المبكرة يجب أن تنى السيناريوهات على خبرات حية مباشرة . وأبص مراعاة أن هذه السيناريوهات قابلة للتحسين أو التغيير في ضوء متطلبات الطفل وطروفه واحتياجاته

وحديث بالذكر ، أنه توجد العديد من أسئلة التصميم المهمة التي ينبغي القيام بحلها فعلى سبيل المثال ، ينبغي الإجابة عن الأسئلة التي تدور حول اختيار المحتوى المحدد للمنهج وحول تسلسل موضوعاته ، والتي تدور حول طبيعة تداول المعلومات التي تربط بعائية بين مهارات الأساسية وبين المفاهيم وذلك من خلال الدراسات المتكاملة والأكثر تقدما ، وحتى يدور أبص حول درجة افتتاح المنهج المرغوب فيها ليتسم بالعصرية ، والتي تدور كذلك حول أساليب التقويم لنهاي (الإحاطي) المستخدم

ويسمى التنويه إلى أهمية اختيار نوع ومحتوى كل مادة ، بحيث يرتبطا بالقدرات الفعلية للمصفاة التي تساعد على التعامل مع المستقبل المجهول ، وبحيث يسهما كذلك في تطوير قدرات الأطفال نحو الأفضل .

ويسمى مراعاة مبادئ التسلسل عند اختيار محتوى المنهج . فعلى سبيل المثال ، يجب أن يرتبط المحتوى أولا بخبرات التلاميذ الأولية وقدراتهم ، وبعد ذلك يتم المحتوى ليشتمل على خبرات أكثر عمومية وعالمية . ومن الأمور المهمة جدا أن ينتقل التسلسل من المكونات المحظطة بدقة والتي ترتبط بمهارات بعينها أو بمفاهيم ، إلى المكونات التي تدور حول القضايا المعقدة الصعبة التي تتضمن كل المهارات والقدرات الخاصة بحل المشكلات .

وبلاحظ بما تقدم ، أن التأكيد على المستقبل المجهول بحيث يعمس الطالب المتفاعل في ممارسة الأنشطة ، وفقا لما جاء بالقرار الخاص بتصميم المنهج يعني أن نتائج بعينها للمنهج لا تتحقق ، كما أنه لا يمكن معرفتها معرفة تامة . لذا ، يحتاج تصميم المنهج آف الذكر إلى تعديله ليكون متفتحا وشاملا بحيث يتضمن الشائع (المخرجات) التي تكون من صم المتعلم

مفس

النموذج رقم (١)

الدراسات الأولية						
الدراسات الاستقصائية						
الدراسات أشكالية						

وهذا يحتاج إلى شرح غير معروفه كيوته أو صيغتها ، فهو صريح فيه أهمية خاصة في كيفية تقويم أئمه . إذ من غير المطلق تشجيع المتعلمين على التعامل مع مجهول أثن ، فيقبلهم له ، على أساس إيجابتهم الصحبة على بعض الاختيارات الفنية . اعتبر واجب من سعة . اجتبت الموجه

وبكى يكون الشقوة أكثر ملازمة لتخصيم السابق بطلت: من الأذى سموت ملوغة
لدى عن ضريبة يستطيع كل حامل أن يبيع محبوسة من أفضل أعماله تحت إشراف مجموعة من
علميين الأكفأ. . وبدأ يستطيع الطالب مقابلة صعبة أو تعقيد الدراسات التي يدرسها بسهولة

وحديث بالذکر ، أن جدولة الفصول في ظل هذا النموذج ، بحيث تستمر تسایر المتعلماء لكتب المدرسية لمدة خمس سنوات على الأقل ، وبحيث یواصل المصلون إلقاء الدروس والمحاضرات شی عن طریقها یؤكدون على صحة عشرات الآلاف من الحقائق تفصیلها الدقیقة ، سوف یحدث بلا شك بعض التفریبات الضئيلة ولكن القصية ، ینیقی ألا تقتصر على مجرد ذلك التعبير الضئیل والضعیف الذي تحدته التفریبات السانفة (جدولة الفصول ، واستجداء الكتب ، وإلقاء الدروس) ، وإنما القضية أعمن من ذلك بكثير ، إذ يتطلب التعبير الحقیقی أكثر من تصمیم منهجی حذید .

تصميم منهج يرتبط بالتوقعات المستقبلية : النموذج رقم (٢)

A Future Relevant Curriculum Design , Model (2)

يقوم النموذج السابق في البداية على أساس مجموعة من المواد الدراسية المفصلة لتمثل
 نقطة البداية بالنسبة للأطفال. وفي مراحل تالية، يتجاوز الأمر حدود المواد الدراسية المفصلة

ليصل إلى محاولة تحقيق أهداف واسعة للتعليم ترتبط بدراسة المستقبل المجهول من أجل مجموعة اجتماعية كبيرة

وعليه ، فإن الاحتياجات الاجتماعية في النموذج السابق . يتم إدراكها بنفس أهمية الاحتياجات الشخصية

ولكن ، وجهة النظر الوجودية ترى أن تطور 'فهم الشخصي' ويشعر له حلية ضرورية وأكثر أهمية من أية عملية تعلم أخرى قد تحدث . ولأنهم أن يجد معنى لحياة الشخص بحث يكون على صلة بذاته ، لأن روح الفرد هي التي تحلق النظام في العالم

وبداخل السياق السابق : هل يوجد تصميم منهجي موجه نحو دراسة التوقعات المستقبلية ، وموجه أيضا نحو تعليم المدرسة العامة كما نعرفها الآن ؟

إذا أدركنا أن تركيبة المنهج في حد ذاتها تكون غير إرشادية ، فيجب علما تقديم لإرشادات المناسبة للمتعلمين ، كذا الانفتاح على احتياجات كل منهم المتطورة . أيضا ، يجب الاعتماد على الخبرات الشخصية للمتعلمين ، وعلى نتائج الملاحظة لكل منهم ، إذ تلعب الحالة المرحية والشعور والمعايير المظفية لكل متعلم دوراً مهماً في عملية تعليمية وتعلمه

عالمياً يبدأ التصميم الوجودي للمنهج بالفرد ، ويتحقق لثباته ، وبالتنسيق بين الذات والمعلم من حولها . ويجب أن يكون للمعرفة المهمة دورها في فهم غموض الإنسان وفي الكشف عن أسرارها

ولما كانت الحاجة لفهم الأشياء ، تتطلب التعامل والاتصال المباشر مع هذه الأشياء ، لذا يشق الوجوديون على أن الوعي والتواجد مع 'الآخرين' هو جزء مهم ينبغي تحقيقه وتوافره في الإنسان من جهة . ولفهم هذا الإنسان لذاته وللآخرين من جهة أخرى . ويشق كل من "كبير كيجارد Kier Kegaard" و "جاسبير Jaspers" على أن الاتصال العميق يرتبط بفهم الوجود الإنساني .

وفي ضوء أن الاتصال يرتبط ارتباطاً وثيقاً باستكشاف الذات والعالم معاً ، نحاول بناء إطار للمنهج يدعم استعداد المتعلم لاكتشاف المستقبل ، ويسهم في إعدادهم للقيام بهذه المهمة ولقد تم الاشراف بفكرة " هيديجر Hendegeger" ومعاذاها - أن الفرد هو وحده صانع دته بإقامته وامتلاكه المشروعات المستقبلية . وأن هناك وحدة كامنة بين الماضي والحاضر والمستقبل

وعليه ، عند تحديد إطار المنهج ، ينبغي مراعاة الأمور التالية :

* النظر للمتعلم على أنه مستكشف مستقل للعالم

* يتلقى الوجود الإنساني بالقوى الموجهة والاتجاهات الجديدة

* التفسير ظاهرة أساسية للحياة

* يتضمن الوجود الإنساني حافزاً ثابتاً نحو أهداف غير محددة لم يتم تحقيقها بعد

* يحفز المنهج المتعلمين على تحقيق حسي لذواتهم . ويسهم في مساعدتهم على صنع مستقبلهم .

* تطور عمليات التفكير المتنوعة والتعبير عن الذات باتت أدوات مهمة لتحقيق المعنى في زمن زاد فيه التغيير والتعقيد

* إيجاد البيئة الملائمة للتعلم . بحيث يكون قادرا على تعزيز الحادثة في عالم نتحكم فيه الإلكترونيات بدرجة متزايدة . قد يتحقق في المدرسة . وفي هذه الحالة ، يتم تدعيم اكتساب المتعلم لدى وأوسع من القدرات الاتصالية والتعبيرية

ويحذر التشويه إلى أن الفرد اعتمد على اكتساب خبرات العالم بدرجة كبيرة ومتميزة ضمن العهم والسيطرة على الأنظمة الرمزية ، سواء كانت بسيطة مثل نظام الإشارة لدى الإنسان ، أم كانت معقدة مثل نظام Mandelbort Fractals ونظام الهندسة الديناميكية

وبعد تعليم المواد الثلاثة السابقة ، ينبغي مراعاة الآتي :

- تقديم للمتعلمين في مجموعات صغيرة نسبيا
 - مراعاة أن يكون الزمن المخصص للدراسة أقل من زمن السنة الدراسية التقليدية
 - تنويع المجموعات التعليمية على أساس ضمان استمرارها
 - ستطيع المتعلمون الالتقاء من زوايا دراسات محددة حسب رغبتهم
 - يضمن ترتيب المجموعات التعليمية التسلسل المنطقي لبرقيات التعلم
- وبما يلي أمثلة لمحتوى الموضوعات التي يمكن مواصلة دراستها في كل من المواد الثلاثة

سابقة

* الرموز

- لرموزات الخمر ، علم حب شبيب ، إلخ .
- لغات الكمبيوتر ، ليبريك ، المبرمج ، الكوبال .
- التأليف الموسيقي .
- المنطق الرمزي .
- نظريات المجموعات ونظرية المعلومات

* التعبير

- الرسم التعبيري ، والرسم البياني ، والنحت .
- الغزف على الأدوات الموسيقية .
- الغناء الجماعي ، والمشاركة في الحفلات الموسيقية وغيرها .
- التصوير السينمائي ، والتسجيل بالفيديو ، والتسجيلات السمعية
- كتابة المقالات والشعر والقصص القصيرة والمحادثات

* الاتصال :

- الكتابة والقراءة (كمهارات يجب اكتسابها في اللغة العربية) .

- قراءة وفهم الأدب .

- استخدام الاستعارات والتحليل النقدي

- الطرق غير اللفظية للاتصال

- التفار كوسيلة اتصال

- اللغات الأجنبية

وسوف تنعكس آثار الموصوعات السابقة إيجابياً في أعمال المتعلمين ، بحيث يعمسون بنشاط في ممارسة أساليب التعلم الأولية ، كما أنها تشجعهم على الابتكارات والتعبير عن الذات

بالإضافة إلى المواد السابقة ، وبعد أن يصبح الطلاب قادرين على تحمل وفهم وممارسة المناقشات المعقدة والمحددة ، لا بد من إضافة علم الأخلاق وتاريخ المستقبل ، ليصبحا جزءاً أساسياً من الحوار والتفاعل الصفي بين المعلم والمتعلم

وبالنسبة للمحورين ، فإن الإسهام في الزمن الدولي العالمي الذي يظل فيه ثنائي ثابت بينما ينظر للمستقبل كمشروع يقود الوعي الإنساني ، يتطلب تحقيق حدث موثوق فيه ، حيث يبقى هذا الحدث معروفاً بصورة خاصة . فلكل ثقافة ولكل فرد يجب إكمال الصورة الأخلاقية باستقلالية . والهدف من دراسة علم الأخلاق يمتد في الطريق حصرة أكثر إيجابية وأحسن نسباً ، بشرط أن يكون له علاقة مباشرة وصريحة ، واسعة والمستقبل

ويقدم تاريخ المستقبل للمتعلمين نصوصاً (سيناريوهات) مستقبلية مختصرة . قد بحث المتعلمون من بينها العديد لمواصلة دراسته بعمق كمجموعة أحداث للماضي والحاضر والمستقبل مع

وفيما يلي قائمة بالنصوص المختصرة التي يمكن الاستطراد في دراستها بعمق :

١ - التكتلات الاقتصادية العالمية . وتأثيرها على الاقتصاد القومي

٢ - تعزيز العضلات النوية في الفضاء الخارجي .

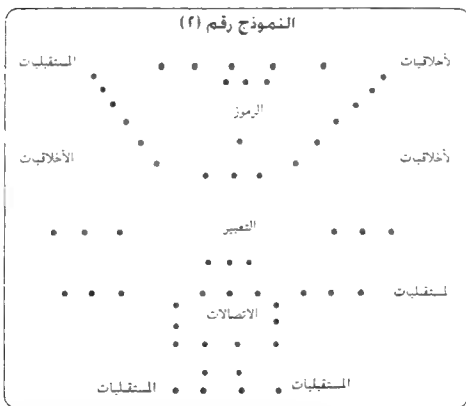
٣ - قدرة العلماء على مساعدة الإنسان لإكمال أعضاؤه الخاصة .

٤ - بدلا من أن يصبح العالم أكثر حرارة كما كان محسوبا من قبل ، بسبب تأثير الصويات ، فإن العالم سوف يصبح أكثر برودة ، وذلك سوف يؤثر على المحاصيل بشده .

٥ - حجرة القوى العاملة من الموظفين للعمل خارج بلادهم .

٦ - سوف يتغير فهمنا للعالم الذي نعيش فيه تغييرا جذريا ، وذلك بسبب إسهامات

الديناميات غير الخطية في تطور علم الكون .
ويمكن للمتعلمين اختيار أحد النصوص السابقة ، وتطويره وفقاً للتوقعات المستقبلية .
وذلك في ضوء أحداث الماضي والحاضر المتضمنة في ذلك النص .
ولسوف يستطيع المتعلم استخدام أنماط التعبير المختلفة ، مثل : التسجيل بالفيديو وتسجيل الكاسيت . . . الخ ، لاستكشاف مدى عمق النصوص التي اختارها وقد يستخدم المتعلم بعض مهارات الاتصال ، إذا كان النص قد وصل إلى صورته النهائية ، بحيث يتطلب هذا الذي الذي تم تحقيقه أو الوصول إليه ، مشاركة الآخرين .
أيضاً ، إذا أراد المتعلم متابعة ومواصلة العمل في النص الذي اختاره ، فذلك يتطلب منه بذل مجهوداً كبيراً وتشكيراً أعمق . وإذا كان ذلك النص يرتبط بالإنسانية الأخلاقية ، فينبغي أن يوجه المتعلم حل اهتمامه للإجابة عن السؤال : هل الدراسة التي يقوم بها تساهم في وحدة الناس ؟



تصميم منهج يرتبط بالتوقعات المستقبلية : النموذج رقم (٣)
A Future Relevant Curriculum Design : Model (3)

بالرغم من أن التربويين الأساسيين الذين يؤمنون بأن التعليم ينبغي أن يوجه حل اهتمامه نحو تعليم المواد والمقررات الأساسية التي تساهم في نماء وتطوير النماء العقلي والذهني للمتعلمين . فإنه يمكن إقناعهم بأن التعليم يجب أن يعد المتعلمين عقلياً لمقابلة ثورات المستقبل

- المتوقعة فى مجالات العلم وفى ميادين التكنولوجيا ، بدلا من الجهل بها
وعلى أية حال ، من الصعب جدا أن يتقبل الأساسيون تصميم منهج بعينه ، دون أن
يتضمن هذا التصميم ما يعتقدون به من مجالات أكاديمية أساسية مهمة للدراسة ، وهى
- * اللغة القومية ، بما تتضمنه من القواعد والتعبير وتاريخ الأدب
 - * التاريخ والرياضيات والعلوم
 - * اللغات الأجنبية

أبضا ، من الممكن أن يقبل الأساسيون فى تصميم المنهج ، التوقعات المستقبلية كمادة
تقوم على المشكلات والقضايا التى يمكن حلها قريبا بعد ، أو الموضوعات غير المألوفة فى
النظام التعليمى بموضع الحال

وبعامة ، يستجيب منهج الأساسيات The Essentialist Curriculum
لاحتياجات المتعلمين العقلية إذا كانت ذات فائدة طويلة المدى لهم
بمعنى : لا يستجيب منهج الأساسيات للاحتياجات الحالية للمتعلين فقط ، بل يهتم
أيضا بكل ما له قيمة وفائدة فى حياتهم المستقبلية

وهى منهج الأساسيات ، تنشأ الاستجابة للاحتياجات المستقبلية من خلال مراعاة النظم
الحالية المتخصصة فى المهن بوضعه القائم وكما هو عليه ، أى بمراجعة المواد العلمية المتخصصة فى
المنهج فى ظل كل مجال أكاديمي للدراسة ، ولتوضيح ما تقدمه ، نقول
فى ظل القساوس العام للعلوم - على سبيل المثال - يتم تعليم علم البيولوجى و علم
الكسب ، وعلم الفيزياء ، وفى تقويم علاقة هذه المواد بتطور المستقبل ، حل علم الوراثة محل
الدراسة الشاملة لعلم البيولوجى ، على أساس أن هذا النظام أكثر صلاحية .

ولقد أعطى هذا التعديل بالفعل تطورات غير عادية فى هذا المجال مدسة ١٩٨٠ ،
ومن المتوقع أن تستمر هذه التطورات الفعالة والمؤثرة فى بدايات القرن الحادى والعشرين

أيضا ، فى الرياضيات ، قد يحل علم الإحصاء محل علم حساب المثلثات ، لأن علم
إحصاء يمكن أن يستخدم فى المجالات العديدة التى أبرزها المجهود الإنسانى ، والتى أظهرته
الحولات العقلية الذكية والمجادة ، بينما يحل علم المثلثات على أهميته من خلال الباريامترات
المحددة التى تتضمنها فقط

وحتى وقتنا هذا ، يقع التعامل مع المجهول خارج حدود نطاق النظام الذى يدور حوله
ينشئ منه منهج الأساسيات . ولكن ، إذا تمت إضافة علم الكون - وهو العلم الذى يمكن أن يمتنع
لنا طريقا جديدا ننظرنا إلى العالم من حولنا - لدراسات العلوم فى منهج الأساسيات ، يمكن
بذلك تحقيق التعامل مع المجهول من خلال دراسة منهج الأساسيات

وحديث بالذكر أن دراسة التغير الاجتماعى فى ظل الجهل وعدم المعرفة بأشور المستقبل
المرتبطة بظروفنا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، لا يمكن نعتها أو وضعها بأنها دراسة

تصميم المنهج التربوي

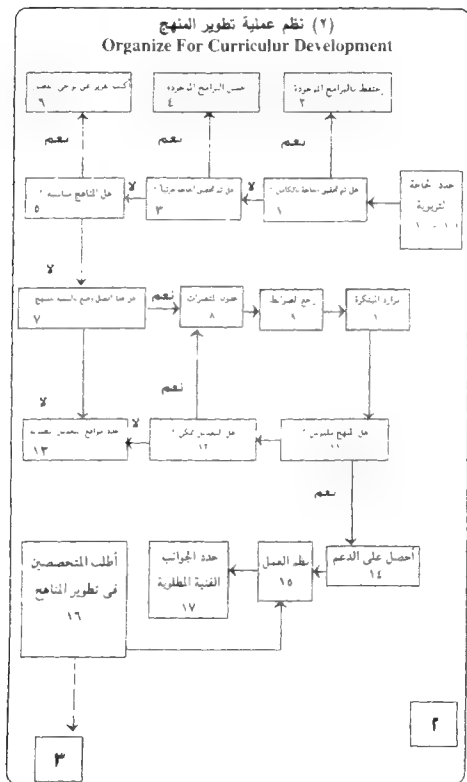
مطلبة يمكن تحديد أصولها وقواعدها ، ولا يمكن كذلك مقارنتها بالدراسات ذات الأسس الراسخة
ولسنة

ولكن يمكن أن تندرج دراسة التعبير الاجتماعي تحت مظلة منهج الأساليب ، بشرط
أن ينظر إلى هذا التعبير على أنه الامتداد الطبيعي للنظم الاجتماعية الحديثة المعاصرة

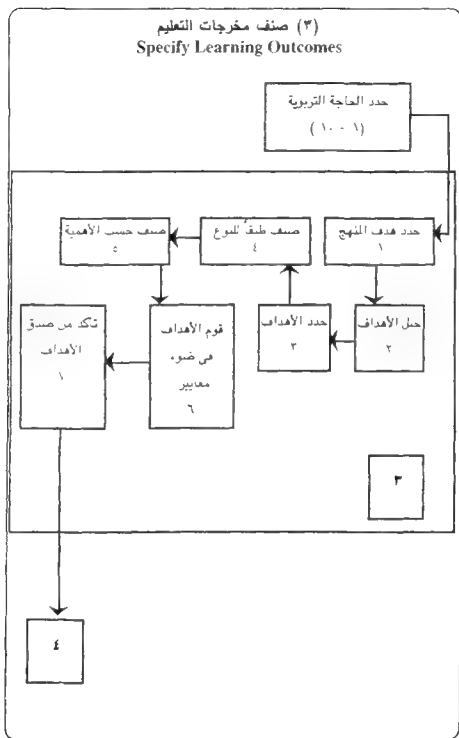
وبعد .. فنحن المجالات الأكاديمية الأساسية التي ينضمها منهج الأساليب إحدى
الإضافات والامتدادات التي يزيد تعلمها من القدرات العقلية للمتعلمين ، مع مراعاة أن تعقد
الاستقلال والخل به ، لا يتم تجاهلها تماما في منهج الأساليب ، وإنما يتم التعامل معها من
حلول المتغيرات (البارامترات) الأساسية التي ينضمها منهج الأساليب ، وبما ترتبط بسيطرة
على لستفسر لحيول بالضرورة اللازمة لنظر العقل الإنساني ، وذلك ما يوضحه لرس
سحطصى التالي للمودح رقم (٣)

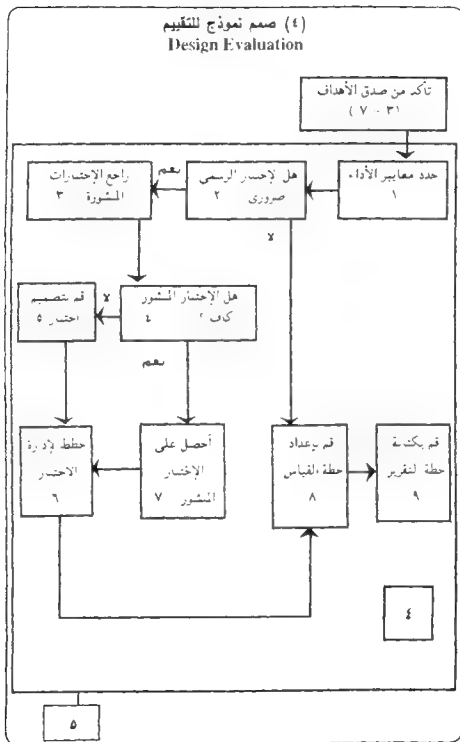
النموذج رقم (٣)		
مجال الدراسة	الأنظمة الحديثة	المراجعات
الرياضيات	الهندسة لحصر علم حساب المثلثات ، المتكامل ، وحسب وعسرف	إضافة علم الإحصاء (يمكن أن يحل محل علم حساب التفاضل)
العلوم	علم البيولوجي ، وعلم الكيمياء ، وعلم الفيزياء ، وغيره	إضافة علم الوراثة (يمكن أن يحل محل علم البيولوجي)
التاريخ	التاريخ القومي والإقليمي ، والتاريخ العالمي	إدماج وجهات النظر التاريخية والأزمات والشؤون بحيث تنقسم بالشمول
اللغة القومية	النحو والقراءة والأب وكتابة التعبير وعبرها	إضافة النصوص المستقلية المتنوعة
علم ، اقتصاد	قوانين تطور تاريخ الاقتصاد	إدماج مساهرات التنمؤ وتحليل الاتجاهات

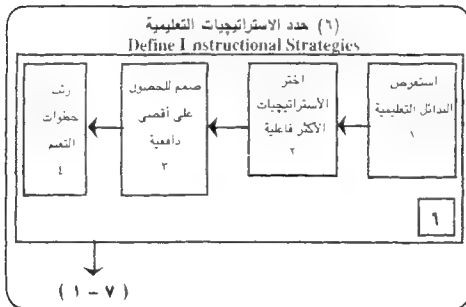
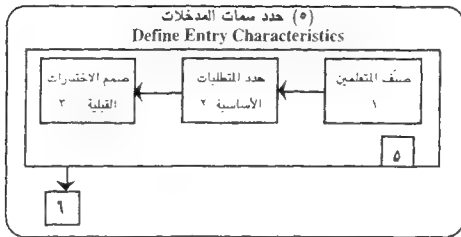
ويجدر التنويه إلى أنه في ضوء التصميمات الثلاثة السابقة ، تحدد التصميمات المنهجية
لممكنة يمدى احتياحاتنا وتخييلاتنا وإرادتنا الثقافية ، إذ أن ذلك يجعلنا تأخذ في الاعتبار
الاختيارات الحديثة . وفي الحديث السابق ، نظرنا إلى المنهج الحالي المعمول به في الممارس من
سطور إمكانية مراحمته بواقعية ؛ لكن يستجيب لظروف المستقل بدرجة كافية

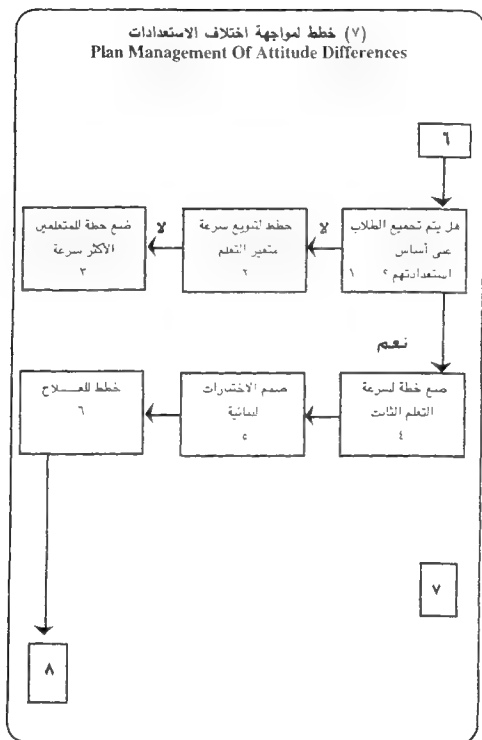


(٣) صنف مخرجات التعليم
Specify Learning Outcomes



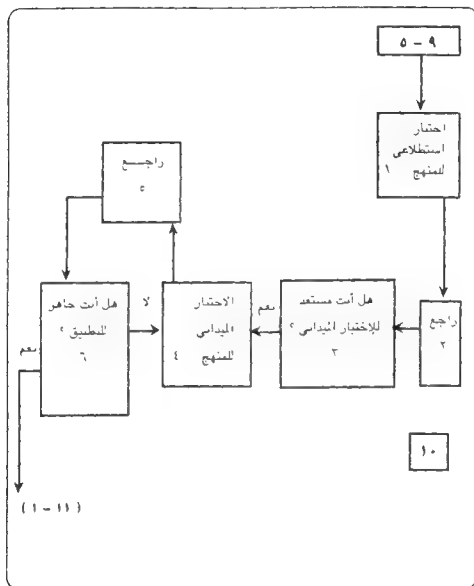


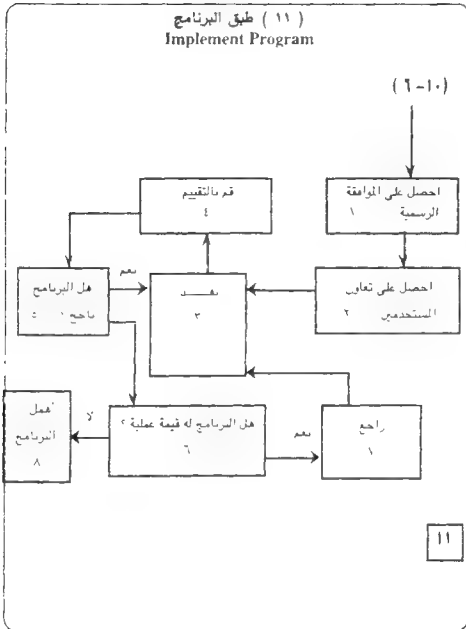






(١٠) جرب المنهج Try Out Curriculum





القسم الخامس

تنظيم المنهج التربوي المعاصر

(١٥) تنظيم محتوى المنهج .

(١٦) إعادة النظر في تنظيمات المنهج الحالية .

(١٧) نماذج من التنظيمات المعاصرة للمنهج التربوي .



تنظيم محتوى المنهج

تمهيد :

التنظيم عملية أساسية في بناء وتطوير المناهج ، وهو يؤثر تأثيراً عظيماً في الدرجة التي تحدث بها التعبيرات التربوية في المتعلم . وفي كفاية التعليم وجوده

ويجب أن يميز بين تنظيمين ، هما : التنظيم الرأسى حيث تترايط الخبرات لأى مادة من مواد ، والتنظيم الأفقى حيث تترايط الخبرات لمادتين أو أكثر خلال سنة ما من سنوات الدراسة . وفي كل من التنظيمين السابقين . ينشأ تنسيق وتتراط الخبرات بعضها البعض . حتى لا سئل أن يعنى أثر بعضها على حساب البعض الآخر ، وحتى لا يحصل التعلم على خبرات محزاة لا ترتبط بعضها ببعض الآخر ، ولا يكون لها فاعلية كبيرة من مواجهة بعض مواقف الحياة لرومية

تنظيم المواد التعليمية : (١)

وعند تخطيط المنهج ، ينبغي أن نحدد بدقة العناصر الأساسية التي سوف تستخدم كخبروت تساعد في تنظيم خبرات المنهج على نحو أكثر فاعلية

وجدير بالذكر ، أن العناصر الأساسية قد تكون في صورة مفاهيم ، أو قيم والمجاهات ، أو مهارات وقدرات وعادات . وينبغي أن يحقق التنظيم الفعال خبرات التعلم معايير الاستمرار ، والتتابع ، والتكامل . أيضاً ، يجب توضيح العناصر الأساسية التي تستعمل كخبروت منظمة لخبرات التعلم . كما يجب توضيح الأسس التي بواسطتها يمكن نسج هذه الخبروت نسج محكماً

ويعني آخر ، نحن في أمس الحاجة إلى معرفة وتحديد الأسس التي في صورتها نحفظ المواقف وخبرات لتعلم التي تعمل على زيادة اتساع العناصر المهمة للمنهج . وعند استخدام هذه الأسس ، يجب مراعاة مغرى هذه الأسس ، وأهميتها النسبية بالنسبة للمتعلم

وبعامة ، فإن التمييز بين ما يعرف بالتنظيم المنطقى ، والتنظيم النفسى ، يعنى الفرق بين علاقة عناصر المنهج كما يراها المتخصص في مجال المواد الدراسية ، وعلاقة هذه العناصر كما قد تبدو للمتعلم ، مع الأخذ في الاعتبار أن التنظيم المنطقى في حالات كثيرة يكون مناسباً أيضاً من الناحية النفسية ، أى أن التنظيم المنطقى أحياناً ينمى علاقات ذات معنى وأهمية بالنسبة للمتعلم نفسه . وفي المقابل ، قد تكون الفروق مميزة وحادة بين التنظيمين . المنطقى والنفسى خبرات المنهج

أيضاً ، أحد التنظيمات التي يكثر استخدامها في تنظيم مادة المنهج ، هو التنظيم الزمنى ، ورغم أن هذا التنظيم يسهل استخدامه في كثير من المواد ، فإنه غالباً ما يكون غير مفيد بالاستمرار التكرار الرأسى لعناصر المنهج الرئيسة . ويتصل التتابع بالاستمرار ولكنه يذهب إلى مدى أبعد منه . ويشير التكامل إلى العلاقة الأفقية بين خبرات المنهج

مقبول من الناحية النفسية . لذا ، يجب أن نخصص بحماية هذا النوع من التنظيم لعرفة مدى مساهمته من الناحية النفسية

كذلك من الأسس الأخرى التي يكثر استخدامها في تنظيم خبرات التعلم ، يمكن أن نذكر ما يلي

* زيادة الاهتمام بالنواحي التطبيقية

* زيادة أنواع النشاطات المتضمنة في المنهج

* استخدام الوصف الذي يتبعه التحليل

* استخدام الأمثلة والتوضيحات التي تفسرها قوانين أكثر شمولاً

* تنظيم الخبرات في صورة وحدات دراسية ، والتكامل بين هذه الوحدات

ومهما كانت صورة التنظيم المتبع أو المستخدم ، إلا أنه من الأهمية أن نعص أدنى للتجريب العلمي ، وذلك للتأكد من مدى تحقيقها لمعايير الاستمرار والتوسع والتكامل

بعض مشكلات تنظيم محتوى المنهج^{١٦}

تظهر العديد من الصعوبات عند مناقشة الاتفاق حول المحتوى المتدرج في المنهج المدرسي . وإحدى هذه الصعوبات تتمثل في مدى الاستقلالية التي قُتِلها المدارس في إقرار ما ينبغي تدريسه . ويتزايد النقاش والجدل الآن حول العلاقة بين محتوى المنهج وتنظيمه

وفي هذا الصدد ، يوضح جون هويت (١٩٧٥) أن المناهج في إنجلترا ، كان يتم تنظيمها مركزياً حتى عام ١٩٢٦ . ولكن تغير الطاء بعد ذلك إلى نظام استقلالي ظهر دور مناقشته على المستوى القومي .

ولكن مع بدايات الثمانينات ، ظهر طلب حامييري ورغبة ملحة تسعى إلى وجود نماذج واستمرارية في المناهج على مستوى جميع المداخل التعليمية . ولما ، توجد صعوبات حارسة متعددة من لحاح واضعى الامتحانات ، ومن المحظوظين للمناهج الحديثة ، تهدف إلى تحقيق المسعى السابق . ولقد كانت هذه الصعوبات من القوة بحيث كان لها تأثير واضح ومباشر في ذلك الصدد

وبالرغم من أن تخطيط المناهج على المستوى المركزي يضمن تحديد ما يراه خبراء التعليم لازماً وضرورياً لما يجب أن يتعلمه التلاميذ ، فإنه يجب إعادة التفكير في محتوى المناهج المعمول بها حالياً في ضوء الأسس التي ينبغي مراعاتها عند تنظيم المنهج ، حتى يمكن تحديد إجابات محددة ومقنعة عن الأسئلة التالية :

* ما إمكانية تحديد المعدل الثابت من المناهج التي ينبغي تقديمها لجميع التلاميذ

(التفريق والعاديين) في المدرسة الواحدة ؟

* وما إمكانية تقديم محتوى أكاديمي تقليدي رفيع المستوى ليااسب التلاميذ ذوي

القدرات التحصيلية العالية ؟

* وما إمكانية استبدال هذا المحتوى بمواد ومقررات تجريبية ومهنية للتلاميذ ذوي

القدرات المنخفضة ؟

ومن جهة أخرى ، يزيل الاتجاه التكاملي في بناء المناهج التمييز الخاص الذي يمكن حدوثه لمادة على حساب مادة أخرى ، وبهذا تضمن العدالة في توزيع ألوان المعرفة المختلفة على المنهج . لأن أي موضوع سوف يقدم في الإطار العام الذي يخدم تحقيق فكرة التكامل بين المواد المختلفة .

والسؤال : ما إمكانية الأخذ بالاتجاه التكاملي كأحد تنظيمات المنهج ؟

يسعى التركيز على فكرة وجود هيكل عام للمناهج لحماية التلاميذ من التضيقات لعديدة التي تقدمها التربية أو تقترحها ، مع مراعاة أن الأطفال يمكن أن تكون لديهم أنماط من ألوان المعرفة التي قد يكون لها أشكال فكرية مختلفة . فإذا كان هناك تأكيد لوجود مضمون معين إجباري ، فيجب السماح للتلاميذ بالاختيار من محتوي ذلك المضمون ، لأن تحقيق ذلك سوف يلقى وجود فكرة الإيجاب أو الإلزام غير العادل والمقيد لحرية التلاميذ . ويقدم هذا النظام على أساس أنه من خلال الهيكل المركزي يتم اختبار المنهج ككل على المدى الطويل . لذا ، من الممكن إعلان الأهداف الأساسية ، وتخصيص محتوى المنهج المرغوب فيه . ويسمح هذا بوجود تفاعل أفضل بين برامج تدريب المدرسين وبين متطلبات المدارس . وأيضاً ، تحت مظلة هذا النظام يمكن وضع معايير نهائية ، أو ربما وسيطة ليتم تحقيق أهداف تربوية بعينها في المدارس بالنسبة للتلاميذ من تتراوح أعمارهم من ٦ - ١٨ سنة .

إن ما تقدم يجعل من المعالجة في التربية أمراً مهماً ولازماً حتى يمكن تحديد إحاطة دقيقة عن السؤال - إذا لم يكن هناك تأكيد بغتص بقوائم الإنجازات ، فما المدى الذي في حدوده يمكن للمدرسة أن تحقق غايتها ؟

إن التأكيد على أهمية وجود معايير يمكن من خلالها الحكم على ما يتحقق من إنجازات ، سوف يساعد على تحديد أوجه القصور في الإنجازات الاعتبارية للمدرسة ما عدا بقية المدارس الأخرى . وهنا ، يمكن أن تتدخل السلطة المحلية ، فتشارك المدرسة وتعاونها في علاج أي قصور يظهر للعيان مهما كان .

ويقوم تقدير الأداء حالياً على فكرة الأداء المأمول تحقيقه من خلال المنهج ، ولقد حدد (كاي سنة ١٩٧٥) ستة تصنيفات لأداء التلاميذ ، وهي :

اللفظي - الرياضى - العملى - الأخلاقى - الجمالى - الجسمى .

وتبرز أهمية التصنيفات السابقة في الآتي

• إثبات أن بروقيل تقدير الأداء يكون شاملاً دون أن يكون معقداً

• يمكن تقدير الأداء باستخدام أساليب تختلف عن الأساليب النمطية المستخدمة في المدارس من حيث الشكل ، وإن كانت تتفق معها من حيث المهمة أو العرض

إن عملية تقدير الأداء ، على النمط السابق سوف تفرض أدنى حد من الإيجاب داخل النظام المدرسى وفي تصميم مناهج المدرسة .

ويشير التنظيم المركزى لمحتوى المنهج العديد من المشاكل ، لعل من أهمها مشكلة

لافتراض الأساسى بأن هناك اتفاقاً شبه عام داخل المجتمع فيما يبنى أن يكون عليه محتوى المنهج

ولكن ، يستحيل تحقيق ما تقدم فى معظم الأحوال لأن غالبية الفصاى التربوية ينظر إليها من خلال وجهات نظر سياسية وأيدولوجية وأخلاقية قد تفتقر إلى التناسق فيما بينها ، لذا لا يوجد اتفاق عام حول القيم والمبادئ التى يجب التركيز عليها والاهتمام بها . ومثل ذلك مشكلة حقيقة للمدارس ، بسبب صعوبة ترجمة التنايبات فى وجهات النظر بالنسبة للمقصاي التربوية فى صورة ممارسات فعلية يمكن تنفيذها فى المدارس

ومن جهة أخرى ، يعتقد البعض أن التأكيد فى المنهج يجب أن ينصب حول أصول علم التدريس ، وفى ذلك تجاهل واضح للشكل المؤثر لأداء المدرس

فى المدارس ، يهتم المدرسون بصورة أكبر بتقديم إطار عام بضمن تحديد دقيقاً لمحتوى المنهج ، لذا يهتم المدرسون بما يجب تعليمه ، وكيف يمكن تحقيق ذلك عن طريق الأساليب التى يتبعونها فى التدريس

ولذا نظراً إلى المنهج على أساس أنه يعكس تركيب المصطفى للمعرفة ، ينبغى أن ندرك أيضاً أن (إليش سنة ١٩٧١) قد لفت الانتباه إلى تركب المدرسة ، وأشار إلى وجود مرتين بين تنظيم المدرسة وبين ما يبنى تدريسها . إن التسلسل التنظيمى للمدرسة - مدأ من دور الناظر إلى الأدوار الأخرى التى يؤدبها بقبية الأطراف - ينبغى أن يحدد بوضوح القرارات التى يجب أخذها فى الاعتبار كأساس عند التدريس

ومى هنا لصد ، بقول (إليش) إن المدرسة والتربية وجهان لعملة واحدة . ويصعب إلى ما تقدم ، أنه يمكن تقسيم المعرفة إلى تصنيفات ليست بالضرورية أن يكون بينها علاقات متداخلة ، ويطلق عليها المنهج . وتظهر الصعوبات عند صرح وضع معايير لتدريس المنهج

وفى المقابل ، قللت طريقة الدفع حسب النتائج التى كانت موجودة فى القرن الماضى من قدر المدرسين وشأنهم ، وحشت التلاميذ بطريقة غير لائقة ، وبصورة رائدة أن يتحفظوا المعايير التى على أساسها يمكن الحكم على نتائجهم وفقاً لطريقة الدفع . ولكن : هل يتم وضع المعايير حسب الإبحار أم حسب العمر (وهل يمكن الإعادة) ؟

إن إجابة السؤال السابق عكست اهتمامات الأبا ، وفحرت الخلاف بينهم وبين المدارس ولقد أقرت مجالس الآباء فى إنجلترا عام ١٩٤٤ ، أنه لا بد من إعادة التلميح لدراسه فى ضوء الاعتبارات الثلاثة : (العمر ، القدرة ، الاستعداد)

ولقد ثار جدل قليل حول من يضع المعايير : هل يقوم بهذا العمل الموجهون أو السلطات المحلية ؟ وهل يمكن قبول نظام لا يشترك فيه المعلمون ؟ ومن الصعب الآن تحديد هيكى لتنظيم المنهج بحيث تتحمل مسئولية تحقيقه المدارس فقط . وأن تحقيق هذه المهمة يبدو صعباً للغاية لو تركنا تنفيذها يقع على كاهل المدرسة فقط .

وفى المقابل ، هناك نقد آخر للتنظيم المركزى ، ويشتمل فى صعوبة إحداث أى نوع من

تنظيم المنهج التربوي

التغييرات أو التعديلات على المشروع الذي يتم إقراره على المستوى المركزي ، بالرغم من أن معظم تعديلات المناهج تستمد أصولها من التطبيق الفعلي في المدارس ، فكيف يمكن تحقيق هذه التعديلات في ظل نظام مركزي ؟

وبعداً ، يمكن مناقشة استقلال التلاميذ والمدرسين من الناحية النظرية ، ولكن ما النظام البديل للنظام المركزي الذي يمكن من خلاله تحقيق ذلك ؟

وتوجد مشكلة أخرى تتلخص في أن المنهج الإلزامي يمكن اعتباره بمثابة رأى الخبراء ، فيما يدرسه التلاميذ ، ولكن ، قد لا يحتاج جميع التلاميذ للمرور بنفس تحديات كبار ، وفي المقابل ، فإن استشارة التلاميذ في إقرار وتحديد محتوى المقررات التي يدرسونها ، ليس بالعملية السهلة والبسيطة

وتقابل المشكلة السابقة ، مشكلة مشابهة تتعلق بالمدرسين . فعند تطوير المناهج الجديدة في الوقت الحالي ، ازدادت أهمية مشاركة المدرسين في عملية صنع وإجازات القرارات التربوية . لن ، تشار المناقشات الآن حول كيفية جذب المدرسين من ذوي القوة المهنية العالية والكفاءة التدريسية المرتفعة للمشاركة الفعالة في عملية تطوير المنهج ، ولجعل المدرسين كعملاء إيجابيين ، يبيعون الباعث والحافز في عملية تطوير المنهج ، علينا إتاحة الفرص المناسبة أمامهم ليسهموا بأرائهم وجهودهم في هذه العملية

وبعداً ، فإن مشكلة تنظيم محتوى المنهج على أي مستوى من المستويات يسعى مناقشتها من خلال طرح الأسئلة الثلاثة التالية

- ١ - ما مدى ملائمة تنظيم محتوى المنهج ؟ وما مدى الرغبة الصادقة في تحقيقه ؟
- ٢ - كيف يبدو شكل الهيكل العام الإلزامي للمنهج ؟
- ٣ - ما التصميمات الخاصة باستقلالية المدرس ؟ بمعنى : هل صاغة القرار الخاص بالمنهج بمثابة عملية مهنية أو حرفية ؟

أساسيات البناء الهيكلي للمنهج التربوي ؟

أوضحنا فيما تقدم أن العديد من المناقشات قد تناولت أهداف ومحتوى البرامج الدراسية . ولكن ، نادراً ما ظهرت الاختلافات في تلك المناقشات في صورة مسائل مجردة ، أو مواجهة صريحة بين الأيديولوجيات المتصارعة . وإنما كانت تظهر غالباً في صورة خلافات على موضوعات عملية وإجرائية خاصة . ومن الموضوعات التي اختلفت حولها الخلاف ، هل يجب تخصيص مراحل عمرية أو سنبة بعينها للأطفال ليتعلموا فيها الحروف (أ ، ب ، ج ، د ، هـ) ؟ وهل يجب أن تطلب من الأطفال القيام بأبحاث المواد الدراسية تبعاً لقدراتهم ؟ وهل يجب استخدام التهديد بالعقاب الجسدي في المدرسة ؟ وهل يجب أن تؤكد على (3R.S) (القراءة والكتابة والحساب) ؟ وهل يجب تأجيل التحاق الأطفال بالمدرسة في حالة عدم تحقيقهم للمستوى المطلوب لذلك ؟

ويجادل البعض بالنسبة لأهمية الاستفسارات السابقة في اختيار مبادئ وأسس تنظيم المنهج . لذا ، يجب أن يرى المهتمون بتخطيط البرامج التربوية ما وراء نقاط الخلاف في الإجابة

عن الأسئلة السابقة ، وأن يتخللوا تيار المناقشة من أجل تحديد القيم والمقدمات التي تنف خلف لأسئلة

وتريد الأساسيات المختلفة للبا - الهيكل للتعليم من محال احتشار "العرض التعليمي وتصيبنها أذم المهتمين بتخطيط المنهج كما - تسهم في إعطاء المزيد من الحرية المهنية للمعلمين والمتعلمين على السواء

وفيما يلي يتم تقديم ووصف إطار عمل للأساسيات التي يجب مراعاتها في تنظيم الب ، الهيكل للمهج التربوي : (٣)

[١] تنمية العمليات الإدراكية :

تتمثل إحدى الأساسيات الكبرى لبنا - هيكل المنهج في تشجيع تنمية العمليات الإدراكية الخاصة بالتلميذ . لذا ، ينبغي التركيز والاهتمام عند ساء - المنهج لتحقيق الوظيفتين الأساسيتين التاليتين

- مساعدة التلاميذ بتعليمهم كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم

- مد التلاميذ بالعرض التعليمية التي تسهم في استخدام وتقوية مجموعة القدرات العقلية المتوفرة لديهم .

وفي هذا السياق ، ينظر إلى العقل على أنه مجموعة من القدرات أو الاستعدادات المستقلة نسبياً وذلك مثل : القدرة على الاستدلال ، والقدرة على سائل ، والقدرة على تحديد ، والقدرة على حل المشكلات ، والقدرة على التذكر ، والقدرة على الاستقراء ، والقدرة على التحليل .. الخ . وهذه القدرات يجب أن تتوفر لدى الأفراد لاستخدامها في معالجة وحل لمشكلات التي سوف تصادفهم بالضرورة في حياتهم . أم نأكد ضرورة على اكتساب لمعلومات وجمع الحقائق ، أو اكتساب المعرفة النظرية فقط . فتلك أمور غير ملبية على المدى الطويل لأن الحقائق والنظريات ، قد تتغير تماماً أو بمعدلات كبيرة وفقاً لظروف العصر . لذا ، فإن التأكيد على ما هو موجود بالفعل فقط ، قد يصعب التلميذ في مواقف صعبة في المستقبل ، وبخاصة عندما يتطلب الأمر التصدي لبعض الأمور الغريبة عليه أو التي لا علم له بها ولا دراية من قبل لحداثتها .

إن المشكلات المستقبلية لا يمكن حصرها أو حتى تصورها في الوقت الحالي . لذا مشدو للتلميذ في المستقبل جديدة تماماً ، وربما قد تسبب له صدمة . وتكون من معوقات إكمال مسيرته التي بدأها بساح . إن حشو ذاكرة التلميذ بالمعلومات لا يكون أبداً أفضل الطرق . أو أكثرها فاعلية كي يواجه المشكلات المستقبلية ، ولكن ذلك يتحقق بتقوية العمليات الإدراكية التي ذكرنا بعضها فيما تقدم ، لأنه بذلك يستطيع استخدام تلك العمليات وتوظيفها في تقديم الحلول والمعالجات المناسبة للمشكلات التي قد تصادفه في المستقبل .

ولكي يتم تحقيق ذلك يجب أن يكون كل من المنهج وطرق التدريس وجهان لعملة واحدة لذا ، يجب ألا يقتصر تأكيد المنهج على المحتوى أو المضمون فقط ، بل يجب أن يركز على

العملة أو الطريقة أيضا . فالتدريس ليس مجرد عملية نقل ، ولكنه يساعد التلاميذ على كيفية
لبحث

وتراجع حدوث هذا التوجيه للمصالح إلى الماضي ، أي تعود إلى عمل من عملوا علم
لغرسه ، وإلى عمل علماء علم العصر في سائر القرن العشرين ، وإلى الفترة الزاهرة بالإبحارات
لبنى حقائق التربويين الأمريكيين في عشرينات هذا القرن . فالحقل بالنسبة لعلماء ، فحقل الدماغ
كان يتكون من (٣٧) عضلة ذهنية تقع في أماكن مختلفة من المخ ، بحيث تقع كل عضلة في
مكان محدد من الجسم . ولقد اتبع علماء علم النفس عمل علماء علم فحقل الدماغ ، وأكدوا
على أهمية تقوية هذه القدرات العقلية عن طريق الممارسة . وبحاجة لممارسة العبيد والمثيرة
وقد كان شعارهم " أنه لا يهم كثيرا ما يدرسه التلميذ في المدرسة طالما أنه لا يحب دراسته

وباختصار ، من الضروري أن يسهم العمل الذي يؤديه التلميذ في تنمية قدرته
إداركية ، وفي مساعدته على الحكم على ما قام به ، وفي تقييمه لدى ما قام به . وبالرغم من
المحتوى لم يكن هو القضية الجوهرية في بناء المنهج . فإن بعض الموضوعات في هذا المحتوى
كانت معدة - ليست لخدمة بعض القدرات - فدرجات - على سبيل المثال - تتضمن
موضوعات مثل الجبر والهندسة والمثلثات والتفاضل والتكامل ، وهي موضوعات لها قيمة
بسي على أساس أنها مواد نافذة للمحتوى ، ولكن لأنها تسهم في إتقان العمل للتلاميذ
وتقوى قدرتهم على التفكير .

بمعنى ، كان الاهتمام بالرياضيات على أساس إسهاماتها في تنمية العقل وتنظيم
ممارسات بالدرجة الأولى ، أكثر من كونها مادة علمية يمكن عن طريق تعلمها أن يكتسب
لتلاميذ بعض المفاهيم والتعميمات والنظريات الرياضية

وفي ضوء هذه الرؤية ، تكون لعملية اختبار محتوى المنهج أناقته وتنظيمها . لأنه إذا
أمكن تحديد المواد الدراسية التي على أساسها يتم تقوية عضلات العقل ، فمن الممكن أن تسهم
هذه المواد في بناء العمليات العقلية عند المتعلم بأقل جهد . أيضا ، إذا كانت القدرة على
لاستنتاج هي نتيجة لعمليات التقوية التي يمكن أن تتم عن طريق التدريب من أجل تحقيق هدف
بمعينه ، فمعنى ذلك أن قدرة الفرد على الاستنتاج يمكن تقويتها ، ويمكن أن نتوقع أن تكون
معبدة أيضا في تقوية أغراض أخرى غير تلك التي وضعت من أجلها أصلا . وتقوى هذه الرؤية
على أساس النقل العام . مع مراعاة أن ما يتم نقله ليس المحتوى بل العملية ، وهي القدرة على
استخدام عمليات متنوعة يقوم المنهج بتقويتها عن طريق التدريبات " انتقال أثر التدريس "

ويسبب هذا الاعتقاد ، لم تصل دراسات (ثورديك ، وود ورت سنة ١٩١٦) إلى نتائج
حاسمة . لقد احتجوا مدى انتقال أثر التعلم ، وأظهرت بحوثهما أن النقل لم يكن عاما ولكنه كان
خاصا ، فما يتعلمه الفرد ينتقل فقط . عندما تكون العناصر المكونة للمادة الدراسية الثانية
متطابقة مع العناصر المكونة للمادة الدراسية الأولى

وبالرغم مما تقدم ، فإن نظرية (ثورديك) للعناصر المتطابقة . وما أسفرت عنه من نتائج
في علم نفس التعلم ، كان لها تأثيرا كبيرا ومباشرا على التصورات الخاصة بكيفية بناء المنهج

ومن هذه التأثيرات ، أنه لا يجب افتراض أن التلميذ سوف يتعلم تلقائياً كيفية إنجاز ما يكلف به من موضوعات خاصة ، ما لم يدرسها بطريقة تسهم في انتقال أثر نقل التدريب .
ولذلك ، عند إعداد منهج الرياضيات ، ينبغي ألا يفترض أن التلميذ الذي يعرف أن $4 \times 3 = 12$ سوف يعرف أيضاً أن $3 \times 4 = 12$ أو $6 \times 2 = 12$.

ولذلك لا يستطيع الفرد أن يفترض بثقة أن هناك غل عام ، أو أن استخدام العقل يؤدي إلى التفاعل بجماع مع المواد الجديدة . ونتيجة لذلك ، فإن كتب الرياضيات تؤكد كثيراً على أهمية علم النفس الارتباطي ، الذي يؤكد بدوره على أن الممارسة تعطي نتيجة أفضل . كما أصبح مبدأ الثواب والعقاب من المبادئ المهمة لضمان تحقيق التدريس الفعال

لقد ابعثت حركة علم النفس القائم على العمليات حزنياً من عمل عالم النفس **جلفورد** الذي كرس جهوده الرئيسة إلى الارتباط التجريبي ، وإلى تفهيم نموذج التنظيم العقلي . والنموذج الذي تصوره هو تركيب معقد يمكن عن طريقه التعبير بين مائة من العمليات الذهنية المستقلة . وهذا التركيب يمكن أن يستخدم أساساً لتعريف مجموعة من المواد الدراسية التي يمكن أن تشكل منهجاً قائماً على العلبة

فعلى سبيل المثال ، إذا اعتدنا أن للطفلة التصورية والمبرونة التصورية لمادة دراسية تطبيقاًها التربوية ، فيجب تصميم البرامج الخاصة بهذه المادة بطريقة تتبع للتلاميذ الغرض الخاصة لاستخدام مثل هذه العمليات في تحقيق أغراض مقصودة ليتفاعل معها التلاميذ . والمهم أن مثل هذه العمليات العقلية يتم تقويتها عن طريق الأنشطة من أجل تحقيق التفاعل المأمول فالرسالة الرئيسة للتعليم من هذا المنطلق هي تحقيق أكثر نماذج للعمليات الإدراكية عند التلميذ

وكنتيجة لما سبق ، ترتبط المستويات المختلفة للعمليات الإدراكية التي حددها **بلوم** في كتابه : (تصنيف الأهداف التعليمية : المجال الإدراكي) بهذا المفهوم للعقل . والسنة مستويات التي حددها (بلوم) هي : اكتساب المعلومات ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقييم ، وهي تمثل أشكالاً معقدة من التفكير . والقيسة الضمنية للموقف التدريسي الذي يتضمنه هذا التصنيف هي أن الأهداف التعليمية يجب تمييزها لكي تخترق مجالات العمليات الإدراكية ، ولا تبقى بسيطة في المستوى الأدنى للمعرفة الوظيفية . فهناك اعتقاد ضمنى في هذا السياق ، وهو أن العمليات المعرفية يمكن إثرائها ، كما أن الأهداف التعليمية ينبغي اشتقاقها من مستويات الترطيب المعرفي التي حققها التلميذ

وفي داخل المنهج ، قد يتم تصميم مجموعة من البرامج بطريقة تجعلها تتعلق مباشرة بالمبدأ المؤيد لألوية التنمية المعرفية (التحصيل) كهدف من أهداف التربية . ومن هذه البرامج برنامج (العلم : كمدخل عملي) ، وهو يؤكد على أهمية استخدام العمليات المرتبطة بالتحصيل كأساس محوري ومهم للبحث العلمي . كما ، تعتبر (علوم المدرسة الابتدائية) بمثابة برنامج آخر يؤكد بدرجة كبيرة على أهمية تهذيب القدرات العقلية لشمس مع روح الأساليب العلمية للتفكير

ولعل عمل **بيروز المطور** ، وهو عمليات التعلم ، يعتبر مثالا للتوجيه أو التنظيم المختلط

الذي يقرر أشكال الاستقصاء المستخدمة في العلوم الطبيعية والاجتماعية بالمفاهيم المحورية والتعميمات داخل الأنظمة الأكاديمية الخاصة . لذا ، تؤكد توجيهات المنهج على أهمية استخدام مواد المنهج كوسيلة لتعزيز العمليات التي سوف تجعل المشكلات أو المفاهيم التي اشتقت منها سقى لغزاً أطول . والهدف الأساسي من هذه البرامج هو تنمية القوى العقلية والذهنية عند المتعلم أكثر من مجرد تنمية معلوماته أو معارفه . وإذا توفر لدينا هذا التوجيه للبرامج التعليمية ، فما الذي يمكن أن نتوقعه من معلم يعمل في ظل هذا الإطار ؟ وما الذي يمكن أن نتوقع رؤيته في طريقة التدريس . وفي محتوى المنهج ، وفي تقييمه لخطواته ؟ وكيف يمكن أن تظهر القيم التي تتضمنها عملية التوجيه المعرفي للمنهج نفسها في إدارة التعليم ؟

وحيث إن المنهج المستخدم في المدرسة يقوم على مشكلات ، لذا يجب تشجيع التلاميذ على تحديد المشكلات التي يربعون في بحثها . ومساعدة المعلم ، يتم إمداد التلاميذ بالمواد التعليمية اللازمة والإرشاد التربوي اللازم . ويقوم التلميذ بتحديد بعض هذه المشكلات ، بينما يكون تحديد المشكلات الأخرى نتيجة لتفكير الفصل الدراسي أو نتيجة لتفكير مجموعات صغيرة من التلاميذ .

وحيث إن المنهج القائم على المشكلة شيق لهؤلاء الذين يؤكدون على تنمية المهارات المعرفية ، لذا فإن فرص تحديد المشكلات وحلها ، تعتبر من بين القدرات العقلية الساجدة التي يمكن للمدرسة أن تكسبها للتلاميذ . فبدون القدرة على التصور والتحليل ومعالجة المفروض وتحديد المصادر التعليمية اللازمة وتقييم النتائج ، يكون من غير المحتمل أن يستحضر المتعلم قدراته الذهنية النقدية

وينبغي ألا نهتم كثيراً بالمحتوى الذي يتضمن هذه العمليات ، وإنما يجب توجيه جل اهتمامنا نحو توظيف قدرات المتعلم العقلية في مواقف إجرائية تتضمن هذه العمليات (التصور ، التحليل ...) . ولكي يحدث هذا ، يجب أن يمثل المحتوى الذي يدرسه التلميذ معنى بعبه ، وأن تشير المشكلات الضمنية أو الحقيقية الموجودة بمحتوى المنهج طاقاته الكامنة . وتستثمر أو تنحدر قدراته النقدية والتحليلية

ولا يتطلب التدريس في هذا التنظيم القدرة على توليد مواقف تثل مشكلات للتلاميذ فقط ، ولكنه يتطلب أيضاً القدرة على طرح استفسارات يتطلب تحليلها مساعدة المعلم . وهذا يكون للمعلم دوراً إيجابياً في تهذيب وإثراء القدرات العقلية العليا للتلاميذ ، مستخدماً في ذلك التأثيرات التي يوفرها المنهج والمواد التعليمية والأسئلة التي يطرحها أثناء التدريس .

وقد يكشف تصنيف أنواع الأسئلة التي يطرحها كل من المعلم والتلاميذ في الفصل عن نشيبي الواسع في قدرات ومستويات التلاميذ . أيضاً ، قد تشتمل المشكلات والمواد التعليمية على تعامل معها التلاميذ - بجانب الأساليب الفعلية أو النماذج الرياضية - على الأساليب المربئة والسمعية للإدراك والتعبير . وهذا ، يستطيع التلاميذ القيام بتحويل الأفكار الموجودة في نموذج المفاهيم إلى مكانها الفعلي أو الرياضي . ويمكن أيضاً حدوث العكس ، فالمفاهيم الموجودة في اللغويات أو المصطلحات الرياضية يمكن تحويلها إلى متكافئات سمعية أو بصرية . والنقطة

الرئيسة هنا هي أن بؤرة محتوى المنهج يتم اشتقاقها من إدراك العمليات العقلية . فالمهج بمثابة مجال تتحدد فيه هذه العمليات ، ويتم تقويتها من خلال دراسة الموضوعات المتضمنة في هذا المنهج

[٢] المذهب العقلي الأكاديمي :

يعتبر المذهب العقلي الأكاديمي من أقدم وأعرق التنظيمات الخاصة بأهداف المسهج ومحتواه . وهذا التوجه يشير إلى أن الوظيفة الأساسية للمدرسة هي رفع مستوى النمو العقلي للتلاميذ ، ومن ثم تكون دراسة المواد التعليمية المقررة ذات أهمية كبرى لتحقيق هذا الغرض كما يشير إلى أن المدارس كمؤسسات اجتماعية ، لها وظائفها الخاصة بها . لذا ، يجب ألا نضع سدوداً تحول دون أدائها للهامم المنوطة بها ، وذلك بتكليفها أداء مهام أخرى ، كالتصدي لأية احتياجات أو رغبات اجتماعية أو شخصية بارزة في المجتمع . فالمدراس التي تركز وقتها ومصادرها للمشكلات والتكيف الاجتماعي ، كتدريب السائقين أو العلاج التربوي للبلادين ، تحرم تلاميذها من الأدوات العقلية التي بحثا عنها لراكبة مشكلات الحياة الضاغطة كوصول العدل وقواعد الحكم ، وتحرمهم من المفاهيم والأساليب المتبعة التي توفرها دراسة فروع المعرفة الأكاديمية

ولكن ، ما المواد التعليمية الحديثة بالمدرسة ؟ ومن الذي يقرر ما هي أفضل المواد الدراسية ؟ وهل توجد اختلافات جوهرية في أهمية فروع المعرفة الأكاديمية المتنوعة ؟

إن إجابة هذه الأسئلة واضحة في يد القائمين على التنظيم العقلي الأكاديمي . مع مراعاة عدم تكافؤ كل فروع المعرفة في التأثير ببعض فروع المعرفة . كمادة البيولوجي مثلاً . تتعامل مع عمليات تتعلق بطقسة الحياة ، وهو موضوع له من لأهمية بحيث يجعل الإبحارات في الاستقصاء البيولوجي جزءاً من الذخيرة العقلية لكل الأفراد المتعلمين

ما تقدم ، يشير نقاشاً عظيم الشأن ، إذ يجادل البعض في أن علم البيولوجي كمثل يستخدمها كفرع من فروع العلم ، لا يمثل فقط مادة علمية لها محتواها الخاص بها ومفاهيمها ، وأنظمة البحث الخاصة بها ، ولكنها تمثل أيضاً أسلوباً خاصاً من أساليب تعلم المرتبط بالتفكير . فالعلم ، هو مشكلة أساس الفهم الإنساني ، وهو بهذا الشكل ضروري بالنسبة للتلاميذ .

وفي ضوء هذه المناقشة ، تمثل مادة علم البيولوجي ، حالة خاصة من أساليب الفهم الإنساني الأكثر عمومية والأكثر قوة ، والذي يجب أن تشجيعه المدرسة ، وبخاصة أن فهم خطراته ومفاهيمه تتطلب أشكالاً خاصة من التعليم . وإذا لم يتحقق ذلك من خلال المنهج ، فمن غير المحتمل أن يتعلم التلاميذ أساليب الفهم الإنساني

والأساس الثاني الذي يجادل على أساسه العقلانيون الأكاديميون ، هو أن التلاميذ يجب أن يعرفوا مجالات الدراسات الأساسية لأنها الطريقة الوحيدة التي يستطيعون عن طريقها اكتشاف تلك المجالات ، وبخاصة إذا كان لديهم اهتماماً واستعداداً كبيرين لدراساتها . وتتم زيادة الاستعدادات والاهتمامات عن طريق الاحتكاك المباشر بالمواد الدراسية المختلفة . ودور

المدرسة في هذا النطاق هو مساعدة التلاميذ على اكتشاف هذه الاهتمامات والاستعدادات

ومن الواضح أن المناقشة ليست في قوة ما سبقتها ، فعدد المواد الدراسية والأساليب المختلفة للتعرف على تلك المواد كبير جداً . بحيث يصعب على أي فرد تحقيق ذلك ، فإن كان لابد من دراسة مادة البيولوجي ، فلماذا لا ندرس علم البيولوجي أو علم الأرصاد الجوية ؟
وبسب ما تقدم ، يجب على المدرسة أن تحدد اختيارات بعينها ، لأنها لا تستطيع القيام بتدريس كل شيء . وإذا كان هذا حقيقياً - وهو كما يبدو حقيقياً - فما الأساس الذي ينبغي أن نعتمد عليه هذه الاختيارات ؟

يعتقد العقلانيون الأكاديميون أن المحالات «أساسية في الأدوات والعلوم ذات أهمية خاصة ، لأنها تمثل الفترات العقلية الإنسانية وسريتها في ذات الوقت ، وبد تكون المحال حقيقي ما تسعى أن يكون عليه عمل التربية ، وبالإضافة إلى ذلك ، يجب الاهتمام بالاحتياجات من خلال التعامل مع الأفكار العريضة ذات الدلالة العقلية ، ففصل المواد التي لها قيمة تربوية هي الأفكار البكر التي تمثل أعظم وأفضل ما أنتجه فكر البشر ، الكتب والفنون .

ويعتبر **روبرت هانتشيز** أحد الرواد الأوائل المؤسسين لهذا المذهب . فبعدما كان يعمل بجمعية (شيكاجو) أسس برنامجاً يؤكد فيه على أهمية دراسة المراجع المهمة واستخدام مواد المصادر الأولية وأساليب التدريس ، على شكل مجموعات صغيرة للمناقشة . ولما اهتم هانتشيز بمساعدة التلاميذ على اكتساب أنسب الخبرة لأساسية لتربية كشكل من أشكال التربية التي تساعد التلاميذ على طرح أسئلة أساسية عن الحياة الحقيقية ، لهذا ، وللعرفه ، ربي تتساعدهم على قراءة أعمال الأفراد العظماء ، الذين قدموا إجابات قوية وقاطعة لمثل هذه الأسئلة

[٣] الاتصال الشخصي الوثيق :

والأساس الثالث الذي ينبغي مراعاته في البناء الهيكلي ، هو ذلك التنظيم الذي يؤكد على أولوية الدلالات أو المعنى الشخصي لفهم المنهج بالنسبة للتلاميذ .

وفي هذه الحالة ، تمثل مسئولية المدرسة في تنمية الرامح التي تجعل من حدوث هذا المعنى أمراً ممكناً . ويتطلب ذلك إخراجاً أن يضع المعلمون البرامج التربوية بمشاركة التلاميذ ، بدلاً من أن يكونوا مجرد منفذين من قبل السلطة لتدريس برامج تربوية بعينها لا يعرف عنها التلاميذ شيئاً . فالمنهج يجب أن ينبثق من التفاعل المتبادل بين المعلمين والتلاميذ داخل عملية يخلق عليها التخطيط المشترك للمعلم والتلميذ .

وقد أبدت العديد من المناقشات هذا التنظيم ، وأوضحت أهمية توفير الحرية للتلاميذ بحيث تكون لهم يد في تنميتها . ولقد أظهرت المناقشات أنه بدون تفاعل حقيقي أو إتاحة اختيارات حقيقية أمام التلاميذ عن طريق المنهج المدرسي ، فإنه يكون كمجموعة من البيروتنات عديمة المعنى والتأثير . ويكون بمثابة أعراض يتم إحرازها من أجل إرضاء مفهوم شخصي وراء بعض الأفراد مهماً .

ولكى يتم تشكيل خبرة تربوية ذات معنى ، يجب أن ينظر المعلمون إلى التلاميذ كأفراد إنسانيين وليسوا مجرد أعضاء في فصل أو مجموعة . وبالإضافة إلى ذلك ، يجب أن يكون المعلم قادراً على إقامة علاقات طيبة مع التلاميذ ، وأن يدرك ما يشعر به التلميذ فعلاً عندما يشترك في الأنشطة المدرسية . ويدون هنا الاتصال فيه من غير المحتمل أن يكون المعلم في وضع يمكنه من فهم شخصية التلميذ . وإذا لم يحدث هذا الاتصال ، فمن المحتمل أن يتعامل المدرس والتلميذ مع بعضهما في حدود الإطار التقليدي الذي يحتله كل منهما . وذلك دون النظر إلى كونهما مخلوقات إنسانية تعمل على اكتساب معارف أو مهارات جديدة ، وتسعى إلى تعميق وتوسيع نوعية خبراتها

وهناك رأى آخر يدعم هذه الرؤية للمنهج ، ويقول إن الأفراد الإنسانيين منذ ميلادهم هم أنظمة بائنة عن المثيرات ، وليست مجرد أنظمة تتقبل سلبياً المثيرات المفروضة عليهم . فعمل المدرسة هو توفير منهج أو بيئة خصبة لكي يجد الطفل بدون قسر ما يحتاج إليه في غوه . والاستعارة البلاغية هنا بيولوجية . فالمر هو هدف الحياة .

ولكى نلقى هذه الفكرة قبولاً أكثر ، يقال إن الأفراد الإنسانيين لا يسمون كثيراً من الخارج للداخل مثل معدل ثنائهم من الداخل إلى الخارج . فالتربية تنظر إليها على أنها عملية الترجمة المستمر للقدرة العظمية التي يمتلكها الطفل . وهكذا . فإن صورة المعلم ليست هي صورة الحات الذي يقوم بعمل شكل محاري عدم التنس . ولكنه أقرب الشبه إلى السنن الذي لا يستطيع أن يغير المواهب الطبيعية الأساسية التي يمتلكها الطفل

والشكل المأمول للمعلم أن يكون الشخص الذي يستطيع توفير نوعية البيئة التي يمكنها رعاية أية استعدادات فطرية يولد بها الطفل . فالفاعل بين البيئة والاستعدادات يسهم في تنمية الاهتمامات والذكاء . فإذا ما تم اكتشاف هذه الاهتمامات ، فيجب على المعلم عندئذ أن يشجعها عن طريق التركيب العمى للمواقف التعليمية التي من خلالها يتم تعميق وتوسيع هذه الاهتمامات . وتوجد طريقة أخرى لتحديد الاهتمامات ، وهي الحديث مع الأطفال عن اهتماماتهم ، وهكذا يكون التلاميذ في وضع يمكنهم من القيام بأعباء نموه عن طريق المنهج .

وعامة ، فإن بنا المنهج على أساس اهتمامات التلميذ يكون بمثابة علاج للبرامج التربوية التي تهمل تلك الاهتمامات كمصادر لأهداف ومحتوى المنهج ، وبخاصة أن البرامج التقليدية التي قد تم تطويرها عن طريق مبادئ اشتقت قبستها التربوية من داخل موضوعات أو نظم بعينها ، لم تحقق نجاحاً يذكر ، وكانت نتائجها مدمرة أحياناً . فكون الفرد أن يكون متعلماً ، فذلك يعنى بالضرورة معرفته لكيفية استعمال الأفكار داخل هذه النظم . ولكن ، في ظل البرامج التقليدية ، فإن تلك الأفكار قد تكون غير مناسبة للطفل ، أو قد تخفق في تهذيب قدراته ، لأنها لا تتبع العرض المناسبة لتكوين شخصية الطفل

وفي العشرة الأخيرة ، نادى نيل بأهمية الفلسفة التي تنادى بأن التلميذ يجب أن يلعب دوراً رئيساً في تحديد ما سوف يقوم بدراسته . ويمثل ظهور المدارس الحرة في الولايات المتحدة نوجهاً مماثلاً في هذا الصدد . فالتلميذ يتم إعطاؤه حرية الاختيار بالنسبة لما يتعلمه ، وتكون

مسئولية المعلم التوجيه والإرشاد لتسهيل الأمور وليست فرض الأمر الواقع عن طريق الجبر والإكراه . والفرد يستطيع أن يتحقق بسهولة من صحة المقولة : " إن أعظم الأهداف التربوية تكمن في السماح للتلاميذ باختيار ما يعتقدون أنه أفضل " . فالاختيار بالنسبة للفرد يكون قانناً عندما يملك بالفعل حرية الاختيار ، وعندما يتحقق من وجود تلك الاختيارات .

ولكن ، هل لدى التلاميذ الخبرة التي تمكنهم من معرفة البدائل ؟ وإذا كانت الخبرة محدودة ، فهل ستكون الاختيارات أيضاً محدودة ؟ وكيف يمكن للتلاميذ مساهمة اهتماماتهم وأفكارهم ومهاراتهم إذا لم يكن لديهم من قبل العرصة للشعول عن طريق تلك الأمور ، أو لم يسبق لهم التفكير فيها ؟ وهل التلاميذ في سن الثامنة أو العاشرة أو الثانية عشرة أو الخامسة عشرة يعرفون حقاً ما هو أفضل اهتمام لديهم على المدى الطويل ؟ وما الذي يحتاج إليه التلاميذ بالفعل ؟ ومن ذا الذي يقرر ذلك ؟

وقد تكون احتياجات الأطفال هي نتائج أحكام البالغين المتعلقة بالفجوة القائمة بين مشايات البالغين ، وبين الحالة التي يكون الأطفال عليها أثناء تعليمهم . فالمعلم كشكل مؤسس للتربية يقصد به تحديد الأمور المثالية التي ينبغي تدريسها للأطفال ، أو على الأقل تقبيل الفجوة بين المأمول والواقع بالنسبة لما ينبغي تقديمه للأطفال . ونضيف إلى ذلك ، إن الاعتقاد الذي يقول إن كل طفل يختلف كثيراً عن غيره لدرجة أنه لا يمكن أن يكون هناك برنامجاً تربوياً عاماً ملائماً للأغلبية الكبيرة هو اعتقاد من الخطأ أن نبدأ به ، وهكذا تستمر لأزراً المعارضة والمعارضة في ذات الوقت

ولقد فهم بيويده النقطة السابقة . وقال إنها أكبر بكثير من السؤال عن ماهية عمل الحاجة ، وهي تتعلق بمسألة ما يجب أن نهم التربية بتحقيقه .

وبعامة ، فإن مثلنا في تحرير أنفسنا كلية من مذهب روسو . ومن علم العنصر العريزي . لهما مسئولان عن أغلب - إن لم يكن كل - الضعف في الحركة التقدمية في التربية . فالاتحاد الخاص بالاحترام الخرافي للطفرولة لا يزال باقياً معنا . كما أن التصميم على التمسك في كل الأوقات بحاجة الطفرولة قد أدى إلى خلق روح ضد الاعتراف بدكاء وقدرات الطفل . ولقد كن لذلك أثره المباشر في اعتمادنا على الارتجالية بحجة الاهتمام بالحاظر بدلاً من اعتمادنا على تنظيم بعيد المدى .

ولقد ترتب على ذلك انجها غير صحي تجاه الأطفال ، وهو : " لا يوجد طفل طبيعي يسر دكاؤه وقدراته بدون تدخل الآخرين ومساعدتهم . لذا ، يجب علينا اكتشاف ما بداخل الطفل ، حتى يمكن تقديم أقصى مساعدة له " .

ولقد بدأ أصحاب الاتجاه التقدمي في إدراك الحدود التي ينبغي مراعاتها عند تحديد الحاجات لتصميم البرامج التربوية . وتعتبر هذه الخطوة مهمة ، لذا يجب التأكيد عليها وتعليمها ، لأنه ينبغي ألا نبحث عن حاجات الطفل فقط ، ولكن يجب أن نبحث أيضاً عن حاجات المجتمع عن طريق عملية تقييم الحاجات

وفي الوقت الحاضر ، لا ينال تنظيم المنهج القائم على الاتصال الشخصي شعبية كبيرة ،

حيث ينظر إليه بمثابة سياسة لعدم التدخل في شئون التعليم ، بالرغم من أن هذا التنظيم قد جاء بناء على طلب الشعب الأمريكي للرجوع إلى الأساسيات التي نتجت عنها قديماً أشكالاً للتعليم الأولي والثانوي أكثر انضباطاً . فمثلاً ، العقاب الجسدي ينظر إليه كوسيلة مناسبة للتعامل مع التلاميذ غير المنظمين .

إن المحتوى العلمي المفروض وأساليب التعليم المحددة سلفاً يخفعا من العبء الذي يقع على كاهل المعلم من ناحية ، كما أنهما يخفعا العبء الذهني الذي يجب أن يتحملة التلاميذ من ناحية أخرى . وعلى العكس مما تقدم ، فإن الاتصال الشخصي كتوجيه للتربية يصنع مسئولية هائلة على المعلم ، إذ يجب عليه أن يقيم علاقات طيبة مع التلاميذ ، وأن يخلق مناخ مناسب لاستعدادات التلاميذ واهتماماتهم ، وبما لا تكون مهمته بسيطة بحيث يسهل عليه التعامل معها . وبالمثل ، فالمعلم الذي يجب عليه المشاركة في تحديد المشكلات أو الموضوعات التي يربح في إحرائها ، قد يقابل أمراً عقلياً مجردة يصعب عليه حلها أثناء تحقيق ذلك .

وبالرغم من أنه يكون من السهل القيام بأى عمل اتصالي قد تسعى لتحقيقه ، فإن مردودات هذا العمل قد تكون زهيدة القبضة ، أو أن جانب الاتصال الشخصي لذلك العمل قد يكون محدود المعنى . لذا ، ينبغي التفكير جيداً في الأعمال الاتصالية التي نقوم بها ، حتى لا تكون مجرد عبء إضافي علينا ، وجهد ميدول ضائع

من المطلق السابق . ينبغي النظر بعناية للتوجه الخاص بالاتصال الشخصي في بناء المناهج ، وذلك لأن الفرض الرئيسى من التعليم بالنسبة للعديد من التلاميذ يجب أن يكون اكتشاف ما يحتاجونه بالفعل من أجل الوصول إلى مستوى مقبول من الأداء . من وجهة نظره ولكن المدارس تشجع غالباً شكلاً من أشكال التعلم الذي له إسهاب رهيد في المحتوى العقلي للموضوعات التي يدرسها التلاميذ

(4) التكيف الاجتماعى وإعادة البناء الاجتماعى :

والأساس الرابع لبناء هيكل المنهج هو ذلك التنظيم الذى يشق أهدافه ومحتواه من تحليل المجتمع . وفي هذا التنظيم ، يقول البعض إن المدارس هي مؤسسات قد وجدت أساساً من أجل خدمة اهتمامات المجتمع ، وعلى ذلك تكون وظيفة المدارس هي تحديد الاحتياجات الاجتماعية ، أو على الأقل أن تكون على وعى بهذه الاحتياجات ، وأن توفر أنواع البرامج الملائمة والمناسبة لمقابلة الاحتياجات التى تم تحديدها

وحديث بالذكر ، فإن تحديد الاحتياجات الاجتماعية أصبح موضوع اختلاف كبير بين قطاعات المجتمع المختلفة ، فشرعية من المجتمع ترى حاجة المجتمع للطاقة البشرية على أنها أكثر إلحاحاً ، وترى شريحة أخرى أن الحاجة للتكيف مع القيم القائمة ذات أولوية ، وترى ثالثة أن الأولوية هي حاجة الأطفال لتحديد وضعهم فى النظام الاجتماعى .

ويمكن إبداء بعض التحفظات على المفاهيم السابقة للحاجة . لأن دور المدرسة هو المحافظة على الحالة الراهنة . فإذا احتاج المجتمع لمهندسين ، أو أطباء ، أو فيزيائيين ، أو عمال مهرة ، فإنه ينظر للمدرسة على أساس أنها الوكالة التى عن طريقها يتم إمداد المجتمع بحاجاته

وربما تكون الحالة الكلاسيكية المثلة في استخدام المدارس لمقاومة الحاجة الاجتماعية قد وجدت في أمريكا ، عندما انطلقت أول سفينة فضاء سوفييتية وليس عليها بشر للدوران حول الأرض . وعلى الفور قام العديد من القادة بتوجيه الفؤوس للمدارس الأمريكية واتهامها بالإهمال لمشئلتها في إعطاء برامج دقيقة في الرياضيات والعلوم ، ولكونها السبب الرئيسي في جعل أمريكا في المركز الثاني في التكنولوجيا . ونتيجة لذلك ، وجهت المدارس حل اهتمامها لعلاج هذه العيوب عن طريق تأكيد تدريس الرياضيات والعلوم في المنهج

وللتدليل على أهمية ما تقدم ، قامت منظمة أصول العلوم القومية في الولايات المتحدة الأمريكية فور انطلاق سفينة الفضاء (اسبوتنك) السوفيتية ، بمباشرة عملها في برنامج كبير وطويل الأجل من أجل تطوير المناهج في الولايات المتحدة الأمريكية . ولقد كان واضحا للعديد أن النجاح الذي أحرزه الروس في الفضاء ، في ذلك الوقت ، لهو دليل على فشل أمريكا في توفير ذلك النوع من البرنامج التربوي الذي تحتاجه الأمة . ومن عام ١٩٥٨ إلى عام ١٩٦٨ ، تم إنفاق ١ مليون دولار في مشروعات عمل لتطوير المنهج ، ومن أجل إقامة معاهد صيفية لعمى العلوم والرياضيات

ونعود مرة أخرى للحدث عن موضوع به ، المنهج وتصميمه على أساس الاحتياجات لعملية المجتمع ونقول :

من المزعج أن العديد من التلاميذ يتركون المدرسة في سن مبكرة دون معرفة حقيقة المكان الذي يرغبون في احتلاله في المجتمع . لذا ، فإن بعضهم يرى أهمية وجدوى مساعدتهم منذ بداية تعليم في سن الخامسة أو السادسة على تحديد الهدف الذي يريدونه اتوجية لعمل ، ويكن تحقيق ذلك عن طريق تنمية المهارات والاتجاهات التي تزيد من قدرتهم على العمل . ونتيجة لهذا الاهتمام ، فقد تم تطوير برامج تربوية مهنية

وما نود أن نؤكد هنا ليس فقط إبراز أهمية تطوير مشروعات المنهج في الرياضيات أو العلوم أو في التربية المهنية . ولكن أيضا توضيح أهمية أن يكون للمدارس ألباس (ميكانيزمات) لمقاومة ما يمكن اعتباره الحاجات الملحة والشديدة للمجتمع .

ولقد ظهر مفهوم الاتجاهات أنفة الذكر نتيجة لما نطلق عليه الأمراض الاجتماعية وعليه ، فإن ما نراه في العديد من البرامج هو شائع لمشكلات الحرمان التي تؤثر على الأفراد ومن هذا المطلق ، أصبح المنهج وسيلة لعلاج هذه المواقف .

والحاجات التي تم إدراكها ليست جبرية في طبيعتها ، فهي لا تسعى لعمل تعبير أساسي في التركيب الأساسي للمجتمع . فتسمية برامج التربية المهنية - على سبيل المثال - تسعى لزيادة مستوى وعي التلاميذ الخاص بعالم العمل القائم . لذا ، فإن مناهج التربية المهنية لم يقصد بها تشجيع الأطفال أو الشباب على إيجاد بدائل للعمل كما يتم تعريفها الآن ، وإنما تهدف إلى تشجيع البحث في القيم والمفومات التي توفر العمل وفق ظروف المكان والزمان

لذا ، تم إعادة بناء المنهج ليحقق أغراضه الاجتماعية وفق تنظيم يهدف إلى تنمية مستويات عن الوعي الباقد بين الأطفال والشباب ، من أجل جعلهم أكثر وعيا بالأمراض

الاجتماعية العديدة الموجودة في المجتمع ، والتي يجب علاجها بسرعة أو التخلص منها نهائياً وتهم البرامج التي تعكس هذا التنظيم بأشور جدلية . مثل : القيم الدينية ، وتفصيل نوع الدين ، والفساد السياسي ، وما يشابه ذلك . وبذا ، لا تهدف هذه البرامج إلى مساعدة التلاميذ على التكيف مع المجتمع الذي يحتاج إلى تغيير أساسي ، ولكنها تهدف إلى مساعدتهم على إدراك المشكلات الحقيقية الموجودة في المجتمع ، ومحاولة عمل شئ من أجل مقابلتها وحلها .

وحيث إن مشاركة تلاميذ المدارس الثانوية في الأمور السياسية تعتبر حقاً طبيعياً وشرعياً لهم ، لأن غير ذلك يمثل عدم مساواة أخلاقية بين الناس في المجتمع . لذا ينبغي وجود برامج مدروسة تهتم بمناقشة السياسة العامة المثبتة في المجتمع . كما يجب تصميم مقررات دراسية جديدة بحيث تعكس المضمون السابق نظراً لأهميتها اجتماعياً

وعلى المستوى الجامعي ، ينبغي رفض المقررات غير الملائمة لحاجات الطلاب الاجتماعية . نظراً لأهمية ضرورة زيادة دور هؤلاء الطلاب ومسئوليتهم داخل المجتمع . ومن هنا ، فإن مفهوم ملائمة برنامج ما ، ينبغي ألا يشتق من رغبة الطلاب للتكيف مع المجتمع بوصفه الحالي ، ولكن من رغبتهم في إعادة بناء مجتمع جديد صحي . ولقد كانت البرامج الدراسية من - وجهة نظرهم - هي السبيل لتدعيم تحقيق هذه النتيجة

والتصميمات المنهجية لإعادة البناء الاجتماعي من أجل مجال محدد هي تضمينات عميقة . لذا ، ينبغي أن يتم وضع المخطوط العريضة لمحتوى الدراسات الاجتماعية على أساس المشكلات الاجتماعية الملحة ، وبحيث نشق من الأصول والمصادر الاجتماعية المختلفة الموجودة في المجتمع . وترجع أهمية ما تقدم إلى أن التلميز في وقت هذا لا يتعلم كيف يتكيف مع المشكلة لأنه لا يتعلم كيف يتجنبها

وبما يؤكد أهمية الأخذ بفكرة التصميمات المنهجية ، أن محتوى المقررات في العلوم لا يشتق كلية من المشكلات التي يعمل فيها العلماء ، ولكن من المشكلات الاجتماعية والفردية ذات الأهمية الخاصة والتي يمكن إخضاعها للبحث العلمي .

وفي الفنون ، قد تكون مجالاتها بعض الأمور ذات العلاقة المباشرة بالتلميذ ، كالأشكال الضمنية للأفراد في الإعلانات ، أو تأثير التكنولوجيا الحديثة على فن الأشكال ، أو على المثاليات التي تقدمها وسائل الإعلام للأطفال

ما دام الأمر كذلك ، ينبغي أن يسعى المنهج إلى التأكيد على الأمور الحياتية التي يتعامل معها التلاميذ ، وتكون لها تأثير مباشر في حياتهم . فالتلميذ لا يستطيع أن يتجنب التعامل مع مثل هذه الأمور المجردة . لذا ، يجب أن يسعى المنهج إلى تدريب التلميذ على استخدام المعلومات (المجردة) التي توفرها الأنشطة الأكاديمية كوسيلة للتعامل مع ما يدرك على أنه ذو أهمية اجتماعية .

والجانب الآخر من التنظيم لإعادة بناء المجتمع والتكيف الاجتماعي ، لا يهدف أساساً إلى إعداد التلاميذ لتحسين النظام الاجتماعي عن طريق التركيز على المشكلات الخاصة بهم فقط ، ولكن أيضاً عن طريق مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات اللازمة لكي يلعبوا دورهم

فى المجتمع .

وهكذا ، فإعادة البناء الاجتماعى والملائمة الاجتماعية ليسا على حائتين متعارضتين . ولكنهما يشتركان فى كونهما ينظران إلى المجتمع كمصدر تشتت منه برامج المدرسة . فالنادون بإعادة البناء الاجتماعى ينظرون للمجتمع لتعديد الصعوبات التى تواجهه ، فإذا أمكن تحديدها ، فعلى الفور يتم تصميم برنامج المدرسة بحيث تساعد هذه البرامج الأطفال على فهم هذه صعوبات وتعلمهم قادرين على مواجهتها

أما الفرد المهتم بالملائمة الاجتماعية فإنه ينظر إلى المجتمع لاكتشاف ما يحتاجه "لتلاميذ من أجل المص فى بنا . منهج يهدف إلى تحقيق ذلك الهدف .

فتحليل المجتمع كأساس لصياغة محتوى المنهج وأهدافه ليس أسلوباً حديثاً كما نظر فـرـل معالوة رسمية فى التربية الأمريكية كانت فى الحركة المهنية المدرسية فى سنة ١٩١٠ تقريباً . وفى هذا الصدد ، بذل جهداً عظيماً لاستخدام طريقتين عمليتين لتحديد نقاط القوة والضعف فى البرامج المدرسية

وفى مجال المنهج ، فإن العمل الوحيد لاشتقاق أهداف المنهج ومحتواه من تحليل المجتمع . قد به فرانكلين بوبيت . ولقد أشار إلى أن التربية يجب أن تقوم بإعداد الحصين سمة من حياة البالغين . وبذا لا يحصر اهتمامه بطفولة التلميذ فقط . بل يهتم أيضاً بإعداده لمواجهة الحياة خلال جميع سنوات عمره (التربية مدى الحياة) . وعلى المنهج تحديد الأعمال المختلفة من الحياة التى سوف تعد المدرسة الأطفال من أجلها . والمخطوة التالية كما يقول (بوبيت) هى تحديد الأفراد فى المجتمع ، الذين سيلهون الدور المهم فى كل فترة قوامها عشر سنوات . فإذا تم تحليل سلوكهم وفهم أبعاد شخصياتهم ومعرفة اتجاهاتهم فإن ذلك سيشكل أهداف المنهج .

إن التحفظ على رؤية (بوبيت) هى افتراضه أن أهداف التربية تكمن فى المجتمع . بمعنى أن تحليل المجتمع (من وجهة نظر البالغين الناضجين) سوف يوفر أساساً لبناء المنهج . وبذا يمكن تحديد ما يجب على المدرسة تعليمه . إن الافتراض السابق يشير إلى أن رؤية ورغبة المشرطين على جميع المستويات هى التى تحدد ما يجب تعليمه ، دون الأخذ فى الاعتبار رؤية ورغبة التلميذ ذاته .

(٥) المنهج تكنولوجياً :

والأساس الخامس لبناء هيكل المنهج يختلف عن الأربعة السابقين فى كونه معيارياً . فهو ينظر إلى تخطيط المنهج على أساس أنه إجراء تكتيكى وأسلوب يهدف إلى إيجاد علاقة الوسائل بالنتائج والغايات إذا تمت صياغتها . ولا تشمل المشكلة الجوهرية لتنظيم التكنولوجيا للمنهج فى صعوبة النهايات ، بل فى جعل تلك النهايات تتم فى عمليات سلسلة عن طريق عدة عبارات تشير إلى السلوك الذى يتم ملاحظته . وإذا تم ذلك بكفاءة ، فتكون المشكلة بعد ذلك هى تحديد الوسائل الملائمة . وهذا يعنى وجود نماذج لتخطيط نهايات وغايات المنهج . وهذه النماذج تتميز بالتنظيم التربوى الدقيق . وهى تساعد التربويين على صياغة الأغراض والأهداف التربوية . وتستعمل كمعايير لتقييم كفاءة وقابلية الخطة التعليمية التى يتم عملها .

ويحاول البعض فيقول : إن المدرسة يجب أن تكون ذات غرض ، وبالتالي يجب أن يكون للمدارس أهداف ذات معنى ، ويمكن تحقيقها ، أو على أقل تقدير يمكن قياس المدى الذي يمكن تحقيقه منها . فالمناهج هو المقرر الذي سوف يدرس ، والمفوقات أو الصعوبات هي أهداف التعليم التي تم صياغتها بطريقة صعبة تحول دون تحقيقها ، ولكن ، إذا تم صياغتها بطريقة جيدة فإنها توفر تحديات ملائمة . لأنها ليست عسيرة جداً ولا سهلة جداً . وهنا ، يتم تعليم الدروس المقررة ، والحصول على النتائج المرجوة

ويرتبط تنظيم أهداف المنهج ووسائله بجهود العالم الغربي من أجل التحكم في النشاط الإنساني . فمن طريق تحطيط المنهج وتدرّس موضوعاته كمشكلات تكنولوجية ، يمكن تطبيق العلوم التطبيقية التي تتميز بالقوة والأسبقية في المدارس

ولقد انبثقت الخطوط العريضة لبناء المنهج عن طريق التخطيط الملائم من بعض الحركات التربوية الكبرى في الولايات المتحدة الأمريكية . وتدعى إحدى هذه الحركات بالحركة التفاضلية . ويرتبط فيها تخطيط البرنامج وتنظيمه بالميزانيات المحددة له . ويمكن تصور هذه الحركة بمثابة تفسير لشكلة الاستثمارات التعليمية وتحمل النفقات التربوية . وهنا ، يجب صياغة المنهج وتقييمه بطريقة تجعل المعلمين قادرين على إعطاء دليل للفاعلية التربوية

وحديث بالذكر ، أنه في الأسلوب التكنيكي قد لا تتعادل مدخلات النظام بمخرجاته ، حيث يكون للأساليب المحددة بالنماذج العلمية مدخلات ترتبط بالشكل والمحتوى والأهداف العامة للمدرسة ، بينما تشمل مخرجاتها في التأثير الذي تضيقه التكنولوجيا العلمية على العلم . فالتكنولوجيا التي تعتمد على العلم ، تصنع أولوية كبيرة لتحديد الأهداف ، وتطوّر وحدات الأداء ، التي يمكن تقييمها بعد وقت قصير نسبياً

وكذلك ، تؤكد التكنولوجيا على معيارية الصفات التي تؤدي إلى النجاحات أو الفخايات التي سبق تحديدها . والاتجاه العام لهذا الأسلوب هو محاولة زيادة الكفاءة والفاعلية عن طريق خلق المواقف التعليمية المتعددة ، التي من خلالها يمكن تحقيق الزيادة المطلوبة .

وعندما تكون الطريقة هي الاعتبار الظاهر ، فإنها تكون بمثابة المعيار الذي يحدد ما يمكن قبوله وما يمكن رفضه . وليس غريباً على الإغلاط أن يكون الاهتمام حول ما إذا كان قد تم تحديد الهدف بعناية أم لا ، بحيث يتم استبعاد الأهداف التي ليست على المستوى المطلوب .

ولكن : ما الذي نتوقع أن نراه في المدرسة والفصل بحيث يمكن تنظيمه في صورة منهج بصلح بصفية التكنولوجيا ؟ وكيف يحدث التدريس ؟ وكيف يتم تقييم التلاميذ ؟ وكيف يمكن التعبير عن هدف المنهج ؟

في ظل هذا التنظيم ، فإن الأشياء ، التي نتوقع أن نراها تتمثل في أن يكون لدى المعلم أهدافاً يمكن قياسها لكل مادة دراسية يتم تعليمها . ويجب أن تكون هذه الأهداف عديدة ومحددة وخاصة . وتضيف إلى ذلك ، أنه ينبغي أن يكون لكل هدف اختياراً كميّاً محدداً خاصاً به ، أو يكون له مفردات اختيارات يمكن استخدامها لتحديد ما إذا كان التلميذ قد حقق الهدف أم لا . ويمكن إعطاء التلميذ قائمة بهذه الأهداف قبل بداية كل مشروع أو قبل نشاط مهجى ، من

أهل تحقيق فهم كامل لما ينبغي أن يحققه هذا التلميذ ، وبما يتم إرالة أى غموض محتمل فى هذا الأمر .

وفى بداية العام الدراسى أو قبل دراسة المنهج ، يجب اختيار التلميذ اختيارا قريبا لتحديد مستواه الخاص بالسلوك المدخلى . وبعد قياس المستوى العلمى القبلى للتلميذ من العوامل المهمة فى هذا التنظيم لأنه سيحدد مدى غناء التلميذ تربويا ويستعمل أيضا فى وصف المحتوى والأعراض التى يحتاجها التلميذ من أجل المضى قدما نحو إنجاز أهداف المنهج .

وبعد تحقيق ذلك ، يتم إعطاء كل تلميذ أو كل مجموعة من التلاميذ وحدات من العمل وتقدم اختبارات بعد كل وحدة لمراقبة تحصيل التلميذ بعد الوقت المحدد . فإذا كانت المعالجة غير فعالة ، فعلى التلميذ أن يعود مرة أخرى إلى مجموعة من الأهداف أو الأغراض ليراجعها مع المعلم ، حتى يكون أكثر فاعلية من الناحية التقنية (التحصيلية) .

والمنهج الذى له مثل هذه الصفات يكون منهجا متناحيا . فكل عمل يبنى على ما سبق ويكون الأساس لما سأتى . وهذه الصورة الصميمة للمنهج ، مثل مجموعة من المدرجات بها بعض المسطحات (المسطحات) ولا يوجد بها فجوات . والهدف من مجموعة المدرجات زيادة الكفاءة التى بها يستطيع الفرد الوصول إلى قمة السطح

ففى الفصل الموجه تكنولوجيا ، تكون الأنشطة المنهجية متوفرة فى الكتب المدرسية أو فى حقائق المواد التعليمية . وفى هذه الحالة ، ينظر التلاميذ إلى هذه الأنشطة على أنها مسئوليتهم التى ينبغي تحقيقها بمساعدة الكتب المدرسية أو حقائق المواد المنهجية الخاصة بهم . مع الأخذ فى الاعتبار أن مساعدة المعلم لهم بعد أمرا مشروعا إذا ظهروا ذلك . وقد تصطبغ المواد المنهجية بلون معين ، ليستطيع التلاميذ رؤيتها فى الراجع ، وبما يستطيعون مقارنة موقعهم فى العمل الذى يقومون به عن طريق مقارنة ألوانهم

ويقوم التلاميذ تحت إشراف المدرسين بتسجيل التقدم الذى أحرزوه عن طريق الاحتفاظ بتسجيلات أو لوحات للمدرجات التى حصلوا عليها فى الاختبارات . وتكون هذه التسجيلات فى بعض الفصول معلقة فى مكان واضح ، وبخاصة فى المرحلة الابتدائية

وفى مستوى المدرسة الثانوية ، يقوم كل تلميذ بتسجيل درجته فى كراسة خاصة به ، ليكون مسئولاً عن تحديد إنجازاته فى الصف الهائى عن طريق حساب متوسط المدرجات التى حصل عليها فى الاختبارات . وبما ، يكون للمدرجات معنى معين لذلك التلميذ ليعرف ما يحتاجه من الدرجات للوصول إلى مستوى (أ) أو (ب) أو (ج) أو (د) . والهدف عن هذه المعايير من جانب المعلم سوف ينظر إليه على أنه عدم مساواة اجتماعية بين التلاميذ . وإذا حصلنا على هذه المستويات ، فإننا بذلك تحقق موضوعية كاملة فى تقييم الأداء والثواب والصورة المثلة لهذا الفصل ستكون صورة الماكينة الفعالة ذات الكفاءة .

أهمية أساسيات البناء الهيكلى للمنهج التربوي :

من خلال العرض السابق نحدد أن الإطار العام لرؤية المنهج له نتائج معينها فى العملية التعليمية ، إذ يتضمن كل تنظيم من التنظيمات الخمسة السابقة مفاهيم صميمة للقيمة التربوية.

ويشرع لممارسات تربوية محددة ، ويعمل أيضا كمرکز أيدولوجي يمكن أن يتجمع حوله تأبيداً
ساسياً .

ومن الصعب جداً أن يهزم بأهمية أحد التنظيمات الخمسة السابقة للمنهج التي تم وضعها
على حساب بقية التنظيمات ، لأن هذه التنظيمات ليست لها فقط إسهامات فلسفية محددة ،
ولكن لأنها تتدخل أيضاً القيم التي تشكل إدراك الفرد للأشكال الرئيسة للممارسة ، مع لأحد
في الاعتبار أن دور المعلم لا يتفصل عما يفترضه لدور المحتوى والمنهج .

فمثلاً ، إذا افترضنا أن مشكلات المجتمع يجب أن تكون هي الصورة ، التي عن طريقها
بتحدد محتوى المنهج . فإننا نستبعد بذلك الدراسات الكلاسيكية المهمة . وإذا افترضنا أن
الوظيفة الكبرى للمدرسة هي التأكيد على اكتساب المهارات الثلاثة الرئيسة (3R.S) ، فمر غير
المعمل أن تحتل أساليب التعلم عن طريق الاكتشاف والاستقراء أولوية في التعليم

وعلاوة على ذلك ، فلكل تنظيم من التنظيمات الخمسة السابقة تضمينات محددة
للأهداف والمحتوى الخاص بموضوع المنهج . فمثلاً في العلوم ، يمكن تطوير منهج العلوم للأطفال
المرحلة الأولية القائم على العمليات كمدخل للتدريس من أجل تشجيع مهارات عملية إدراكية
بعينها ، حيث يتم تصميم كل وحدة من المنهج لزيادة قدرة الأطفال على التصنيف والملاحظة
والفهم ، وهكذا

وتلعب العمليات الإدراكية دوراً ناقداً هي تحديد ما يحدث في تعليم عملية التعليم ،
وفي تقييم الوحدات التي يتم تدريسها لتحديد إمكانية الأطفال استخدام هذه العمليات .

وتظهر أهمية كل من التنظيمات الخمسة للمنهج في أن كل تنظيم يمكن النظر إليه
كظاهرة مستقلة بذاتها أو لها خصوصيتها ، إذا أخذنا في الاعتبار أهمية تصميم المحتوى
والمقصود به التأثير الضمني للمحتوى على ما يتعلمه التلاميذ في المدرسة) . ويؤكد كل من
التنظيمات الخمسة على مفهوم خاص للأولوية التربوية . وتحدد كل مجموعة من الأولويات
بدورها المحتوى ، وتؤثر على المناخ الذي يتعلم فيه التلاميذ ويعمل فيه المعلمون

وقد يرى البعض أهمية مسايرة التلاميذ للنظام السياسي الحاكم للمجتمع ، وأن أفضل
طريقة لتحقيق ذلك ، هي تعليمهم كيفية مسايرة المجتمع ، عن طريق التركيز على مشكلات
احتسابية حقيقية يوفرها المنهج للتلاميذ . ولكن ، إعادة البناء الاجتماعي قد يؤثر على الفرص
التعليمية الحقيقية المتاحة للتلاميذ ، وما ينظرون إليه من جهتهم كقيمة تربوية هامشية .

ومن هنا ، تتأثر البيئة العامة والمناخ التعليمي والمحتوى المحدد ، بتنظيم المنهج الذي قد
نراه مناسباً . وإن كان من الصعب فهم أهمية تنظيم المنهج إذا كان عدد الفرص التعليمية يمثل
أهم عامل يؤثر في محتوى التعليم في المدرسة .

ولكن : ما الذي يجب أن نقدمه للتلميذ من هذه التنظيمات ؟ وهل يوجد تنظيم يحسنه
أفضل من بقية التنظيمات ؟ وهل هناك بعض التنظيمات لم تعط حقها من التبرير ؟

هناك تحذيران يجب أخذهما في الاعتبار عند التعامل مع التنظيمات السابقة ، يشمل أولهما في أن تلك التنظيمات قد وصفت بعيدا عن السياق الذي ستعمل من خلاله ، إذ تم وضعهم كمناوح للقيمة التربوية ، أما في الممارسة الفعلية أو الحقيقية فإنهم - نادرا - ما يعملون في شكلهم البقي (الحقيقي) ، بالرغم من أن التنظيم الخاص بالناحية الأكاديمية قد يكون صالحا للعمل في العديد من أشكال الممارسة التربوية بالإضافة إلى ما تقدم ، فإن التنظيمات السابقة قد تم وضعها بدون وضعها في سياق ، لذا يكون من الصعب إمكان تحديد أفضل تنظيم لمجموعة بعينها من التلاميذ

وهكذا ، قد يجد فرد أن تنظيمه بعينه أقرب إلى قيمة التربية عن غيره ، أو قد يكون لديه الرغبة في تطبيق رؤية أخرى تحت حالات خاصة

أما التحذير الثاني ، ويختص بمشكلة التفسير ، إذ أن الفصيل الذي يميز وجاهة رأى عن رأى آخر هو وجهة نظر صانع القرار . من هذا المنطلق ، فإنه يعتقد برأى صاحب القرار بالنسبة لتحديد أي تنظيم من تلك التنظيمات يجب الأخذ به واتباعه . وبالطبع ، يتوقف ذلك على مدى دركه لدى تحقق أوضاع بعينها من خلال التنظيم الذي يختاره أو يبتناه .

وبعامة ، تظهر التنظيمات الخمسة السابقة الفروق الخاصة بالمحتوى والأهداف والتنظيم وتوزيع الأدوار ، وغير ذلك من الأمور التي ينبغي مراعاتها عند تصميم البرامج الخاصة بكل تنظيم من تلك التنظيمات . وبذا ، يمكن تحاشي العديد من المشكلات التي يمكن أن تدور في المدرسة حول كيفية عمل هذه التنظيمات ، وما يجب أن يقوم المعلمون بتدريسه والذي يشتق أساسا من الافتراضات المتصارعة حول ما ينبغي أن تكون عليه صور التعليم

وحلاصة القول ، لا يمكن القول بأن أحد التنظيمات الخمسة أفضل من الآخر ، لأن القرارات التعليمية يجب أخذها ونحن صنع في اعتبارنا السياق الذي تعمل فيه هذه القرارات أيضا ، ينبغي ألا يكون للمدرسة تنظيم واحد بحيث يسيطر على العملية التعليمية فيها (عملية تخطيط البرامج والمناهج) ، وإنما يجب أن يكون للمدارس حرية الاختيار من بين هذه التنظيمات بما يتوافق مع ظروفها وإمكاناتها ، مع مراعاة أن هذا الاختيار غير مطلق ، ويمكن تغييره جذريا أو تعديله جزئيا ، إذا تغيرت الظروف والإمكانات . وبذا ، تعمل التنظيمات الخمسة السابقة كأدوات لتعليل البرامج المدرسية القائمة ، كأساس لفصل الحديث عن تخطيط البرامج الجديدة

إعادة النظر في تنظيمات المنهج الحالية

تمهيد .

هناك وجهة نظر ترى أن تفسير بعض المبادئ أو المسؤوليات التي يجب تحقيقها من خلال المنهج ، يعنى التعرض لموضوع له حايه السياسى . ويعنى آخر ، فإن مناقشة بعض وظائف المنهج تعنى بالضرورة أن يكون للحديث حايه السياسى

ويسمى التوجيه إلى أننا لا نعنى بالسياسة هنا المفهوم الذى تعنيه الأحزاب السياسية (الحكم) ، ولكن نعنى بها الأمور التى لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بقرارات بنا . وتنظيم المنهج (السيطرة على المنهج)

من الذى يتحكم فى وضع وبناء المنهج ؟

ينهى مراعاة الأمرين المهمين التاليين عند الإجابة عن السؤال السابق

• توزيع المعرفة فى المجتمع

• عملية صنع القرارات المتداخلة أو المتصنة فى هذا التوزيع

فإذا كان المنهج بمثابة (مختارات من الثقافة) ، فسوف تظهر قضية مهمة ، وهى من يقرر اختيار موضوعات المنهج ؟ ولماذا يصمم على ذلك الاختيار ؟

ما تقدم ، يوضح وجود ثلاثة أمور تحتاج إلى تفسير . وهى

- ١ - ما شكل التحكم فى المنهج ؟ وما مدى تأثير هذا التحكم بالمجتمع ؟
- ٢ - ما لعلاقة بين قرارات التحكم وتوزيع الغرض التعليمية فى المنهج ؟
- ٣ - كيف أن عملين (صنع القرارات) و (حقن الغرض لتعظيمه فى المنهج) تنترقدن فى ظل بدولوجيات تعليمية وسياسية مختلفة ؟

ولتوضيح مفهوم السيطرة على المنهج ، نعرض أن لهذا المفهوم بعدين ، هما

- قد يقوم المدرسون بتصميم كل شئ عن المنهج
- قد تتوفر سيطرة مركزية موحدة على مستوى كل المدارس
- وبعمامة ، توجد فى أى نظام أربعة أو خمسة مستويات للمسئولية ، هى
- المستوى القومى .
- المستوى الإقليمى أو المحلى (المناطق والمديريات التعليمية)
- المستوى الخاص بالمؤسسات (كل المدارس)
- المستوى الخاص بالأقسام .

(ربما يتحقق ذلك فى المدارس الثانوية ، وفى المدارس الابتدائية الكبيرة)

- المستوى الخاص بالأفراد (المدرس داخل الفصل) .

ويجدر بنا الإشارة إلى أن السيطرة على المستوى القومى ليست بالضرورة أن تتوافق مع

السيطرة على المستوى الإقليمي . ولكن قد توجد رابطة أو اتصال بين التحكم على المستوى القومي ، والتفسير أو التعليل على المستوى الإقليمي .^(٧)

ولقد قام ديفيس لاوتون بالتعرض للموضوع السابق في كتابه : (سياسة مناهج المدارس : ١٩٨٠) حيث أشار إلى أن هناك تغييرا في السياسة التعليمية وسيلته الحيلة للتخلص من سيطرة المجاز أو الاستعارة .

ففي بريطانيا ، من سنة ١٩٤٤ حتى سنة ١٩٥٠ ، قامت سيطرة الاستعارة أو المحار السياسي في التعليم على أساس تكوين ما يشبه شركة مساهمة بين المربين والسلطة المركزية ومنذ سنة ١٩٨٠ ، قل الكلام كثيرا بالنسبة لموضوع هذه الشركة ، وازدادت التفسيرات والتعليلات التي تدعو لفض سيطرة التحكم المركزي ويعود ذلك إلى التبريرين التاليين :

• الخوف من استخدام الحكومة المدارس في تحقيق أغراضها السياسية

• قد يستغل السياسي سلطته ونفوذه في التعليم بطريقة خاطئة ، وبخاصة أن الفلاح أو العامل ليست لديهما خبرة الاحتراف بالنسبة لموضوع تصميم المنهج^(٨)

وحديث بالذكر ، أنه لن يحدث خلاف حول محتويات المنهج طالما أن مسألة من يتحكم في تصميم المنهج باتت واضحة ومحددة ، كما أن موضوع الصراع الأيديولوجي داخل التعليم لا يدور حول مضمون المنهج بقدر ما يدور حول قضايا المنهج .

أبضا ، هناك اتجاه قوي يشكك في مدى الانتماء بقابليات الطفل ، وفي أهمية تطوير تعليمه لمقابلة هذه القابليات . ويتبنى هذا الاتجاه فكرة نقل التراث الثقافي للأقلية الباهية من التلاميذ ، عن طريق وسائل منهجية يتم بناؤها لتحقيق هذا الغرض ، بحيث تشمل على مواد دراسية تقليدية أما العامة من التلاميذ ، فيتم إعدادهم لهالم العمل في مدارس ثانوية معصلة.

وإذا نحنا الاتجاه السابق حائبا ، وعدنا مرة أخرى لمناقشة مستويات التعليم لوحدا أو هذه المستويات تتصل بالأيديولوجيات ، ويعنى ذلك أن مستويات التعليم ترتبط ارتباطا مباشرا بالعكر السياسي السائد في المجتمع .

وبالرغم من اختلاف الأيديولوجيات ، فينبغي أن تؤكد جميعها على أهمية تقديم خدمة تعليمية جيدة لكل الناس ، وعلى ضرورة وجود علاقة وطيدة بين الرغبة في تعليم كل الشباب ومعاملتهم بطريقة إنسانية في المدارس . ولكن ، هناك اختلافا كبيرا بين معاملة التلاميذ معاملة إنسانية واحترام . وبين تركهم يفعلون ما يحلو لهم وفقا لربعياتهم الجامحة .

وإذا عدنا ثانية إلى المستويات الخمسة الخاصة بالتحكم في المنهج ، نجد أن هناك اختلافا أيديولوجيا واضحا في أربعة منها . فعلى سبيل المثال ، يظهر المستوى الثالث أن حدوث الخلاف بين المدرسين أمرا واردا ، إذ لا يمكن أن يتفق فكر جميع المدرسين بالنسبة لموضوع بعينه في أية مدرسة.

وفي المجتمعات الديمقراطية ، تكون فكرة تصميم المنهج من خلال مستوى واحد فقط مرفوضة أو غير مرغوب فيها على أقل تقدير ، لذا يجب أن يكون لدى التحكم في المنهج الحرية الكاملة عند تصميم المنهج .

إن جزءاً من وظيفة نظرية التحليل الثقافي في تخطيط المنهج سوف يمدنا ويرشدنا عن الكثير بالنسبة لتصميم المنهج على المستوى القومي . وهكذا ، نحصى المخطوطات المرحلة - على المستوى القومي - التي تتضمنها نظرية التحليل الثقافي ، المدرسين من تدخل محلي كبير . وبالرغم من ذلك ، فإن الصراع بين كل هذه الأشياء ، لهر أمر حتمي ، لذا يجب توضيح أسباب وأهداف الصراع المرتبط بقضية التحكم في تصميم المنهج

وعليه ، يتطلب الحديث آنف الذكر ، توضيح ووصف كل مستوى من هذه المستويات بطريقة إحصائية أكثر تحديداً . فمثلاً ، يمكن أن نقول : " يكون المدرس في المستوى الخامس ، الحرية داخل الفصل في تقويم ما سيقوم بتدريسه من دروس معينة داخل نطاق مهنته ، وفي تحديد أية طريقة تكون مناسبة أكثر من غيرها لفصل بعينه "

وحديث بالذکر ، لا يمكن بالفعل السيطرة على لعمية التعليمية أو متعة العملية لتدريسه ، حتى ولو كان يحلّس موجه في كل فصل دراسي . وحدث رأى آخر يقول إن التدريس مسئولية المدرس ، وأن التقويم مسئولية المدرسة

إن ما تقدم قد يكون فيه الكثير من تبسيط الحقيقة أو تسطيحها ، إذ من خلال الممارسة داخل المعصول يمكن تعديل أي منهج قومي حسب ظروف المديريات التعليمية ، وتبعاً لما يحدث داخل المدارس ، ولتسوف يتحقق ذلك بواسطة المدرسين

ولا يزال الموقف غامضاً ، لأن الأسئلة التالية تتطلب إجابات محددة عليها

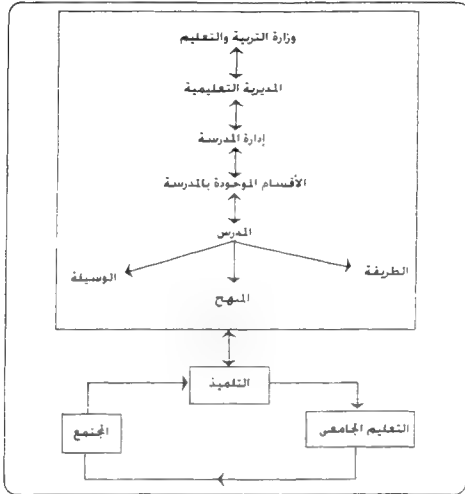
ما دور نظام المدارس في زيادة التأكيد على تأثير المنهج ؟

كيف يمكن توفير راحة نفسية للتلاميذ عند دراستهم المنهج ، بشرط مراعاة تحقيق أهداف التقويم في ذات الوقت ؟

- ما حدود الحرية المسموح بها للمدرس وفقاً للتخطيط المعمول به في التعليم العامي ؟

ووفقاً للنظام المسموح به داخل المدرسة ؟ ووفقاً لاحتياجات الحرف والمهن على المستوى القومي ؟

ويمكن أن يقدم النموذج التالي الإجابة عن الأسئلة السابقة :



التنظيمات الأساسية للمناهج التربوية :

تدرج التنظيمات الأساسية للمناهج التربوية المألوفة ، والمعول بها في التعليم النظامي
مقصود ، تحت العناوين الرئيسة التالية

(أ) منهج المواد الدراسية Subject - matter Curriculum

ويُعرف بالمهج التقليدي ، حيث يتم التركيز على المادة العلمية فقط ، دون الاهتمام بميراث
و'اهتمامات التعلّمين . وبذا ، يكون محتوى هذا المنهج عبارة عن مجموعة من الخبرات العلمية
الاشراكية التي تقوم أساساً على مجموعة من المفاهيم والتركيبات ، وما يرتبط بها من مهارات
نظرية وعملية أو مهارات أساسية وفرعية .

وعليه ، يدور تنظيم محتوى المنهج حول المفاهيم والحقائق الأساسية لكل مادة ، حيث
يكون للتّظيم المنطقي لكل مادة ، قدرة كاسية على أن يكتسب المتعلم المعنى والوحدة في خبراته ،
د مهم المادة مهما جبا

- وتتمثل أهم خصائص منهج المواد الدراسية في الآتي :
- * محور التأكيد هو نقل التراث الثقافي المتمثل في المواد الدراسية .
- * المنحوى مقسم إلى مواد دراسية وفقاً لمتطلبات المواقف التعليمية
- * يتشكل تنظيم المنهج من مواد دراسية إجبارية .
- * يتم إعداد المنهج سلفاً
- * تركز النشاطات التعليمية على أساليب العروض والشرح والإيضاح والاختبار (التلقين) .
- * الكتب هي مصادر التعلم في أغلب الأحيان
- * الاختبارات والامتحانات هي وسائل التقويم
- * يقوم أحصائي اجتماعي بالترجيح والإرشاد
- * الترجيحية الاجتماعية ، لا وجود له إلا في حالات نادرة وتحت ظروف قهرية
- ويظهر مما تقدم ، أن المعرفة لا تأتي فقط في مقدمة اهتمامات المنهج المتمركز حول المادة الدراسية Subject Centered Curriculum ، بل هي تمثل الهدف الأساسي والغاية النهائية ، حيث يتم تجاهل الفروق الفردية بين التلاميذ ، كما لا تؤخذ حاجات التلاميذ واهتماماتهم وميولهم وقدراتهم في الاعتبار .
- وكرد فعل للانتقادات التي وجهت إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة ، على أساس أن كل مادة يتم تدريسها بمعزل عن بقية المواد الأخرى ، رغم وجود وشائج نسب قوية متشعبة الأساس . تعود في الأصل إلى الارتباطات الطبيعية الموجودة بين شتى ألوان المعرفة ، ظهرت محاولات حادة من أجل تحسين وزيادة فاعلية منهج المواد الدراسية
- ومن هذه المحاولات نذكر الآتي

(١) منهج المواد الدراسية المحدث

Modern Subject - Matter Curriculum

ظهر هذا المنهج نتيجة :

- نتائج البحوث والدراسات في ميادين التربية وعلم النفس .
- تطبيق العلوم الطبيعية على مختلف مناحي الحياة .
- التغير المستمر في أهداف وحاجات المجتمع .
- ويتميز منهج المواد الدراسية الحديث بما يلي
- * تدريس المواد الدراسية مرتبطة بمواقف ومشكلات قد تصادف المعلمين داخل أو خارج الفصل ، وبذلك ترشدهم في اختيار نشاطات متنوعة يقومون بها .
- * يهتم بالتدرج مع المعلمين ليسرّكوا أن المادة الدراسية التي يتعلمونها مشوقة وذات

تنظيم المنهج التربوي

فائدة عملية لهم ، وهذا لا يقتصر الهدف من دراسة أية مادة على إتقان المعلومات والحقائق المتضمنة بها كهدف في ذاتها .

* يتم اعتبار المادة الدراسية على أساس نمو وميول وحاجات المتعلمين مع النظر بعين الاعتبار للفروق الفردية بينهم .

* توفير العرص :

● لتتوفر مواقف التعليم التي يقابلها المتعلمون داخل وخارج المدرسة .

● لقيام المتعلمين بالممارسة والتطبيق داخل وخارج المدرسة

● لمرور المتعلمين بحبرات مباشرة وغير مباشرة

ويشترط على ما سبق أن تصير المادة محدد وسيلة تساعد المتعلم على التدرج في

المعالات الآتية

- التوافق بين المتعلم وبين الظروف التي يعيشها ويواجهها في أسرته ، ومع جيرانه ، وبشئته المحيطة والعامّة

- ممارسة التعلم لأوجه نشاط متنوعة في ضوء ما يدرسه ، تساعد على تنمية قدراته ومهاراته وعاداته واتجاهاته ، وكل ما يلزمه للنجاح في الحياة

- تنمية ميل المتعلم إلى القراءة والبحث واتباع الأسلوب العلمي في التفكير ، كذا تنمية إقباله على الابتكار والاستمرار في التعلم والثقة بالنفس .

- إشباع حاجات المتعلم المهمة ، وإقباله على مواجهة المشكلات والصعوبات والإسهاء في تدليلها بقدر استطاعته

- إتاحة الفرص لقضاء أوقات فراغ المتعلم في كل مفيد ونافع وذلك مثل - القراءة والملاحظة وإجراء التجارب والقيام بجولات لجمع المعلومات وعمل الرسوم وحدولة الإحصاءات وتصميم نماذج وحفظ عينات من إنتاجه ومن إنتاج الآخرين والتمتع بحاصل الطبيعة ، وغير ذلك مما ياسب مستوى نمو المتعلم

وقد قام هذا المنهج في أول الأمر على أساس تجميع الحقائق في تعميمات ومبادئ وقوانين تيسر دراسة المادة ، وتساعد على معرفة أساسياتها ، والاشتغال بها في مواجهة المشكلات ومواقف الحياة الحاضرة والمستقبلية . وقد تطور مفهوم هذا المنهج ليقوم على أساس تحديد هياكل المواد المختلفة ، وذلك باختيار الموضوعات الأساسية أو القضايا الكبرى ، التي تدخل في بناء الهيكل الأساسي لكل مادة ، ثم تقديم هذه الموضوعات أو القضايا بطريقة تظهر ما بينها من صلات ، مما يساعد المتعلم على اكتساب نظرة شاملة لما يدرسه . ولا يقلل ذلك من شأن التعميمات والمبادئ ، إنما يركز على المهم منها ، ويؤكد على أهمية ترابطها وتماسكها أيضا ، فإن ذلك لا يقلل من شأن الحقائق العلمية ، بل يقدمها في الوقت المناسب ، وفي إطار يتناسب وأهميتها . ويمكن أن يتم تدريس هذا المنهج دون إغفال للاعتبارات النفسية الخاصة بالتلاميذ .

(٢) منهج المواد المترابطة Correlated Curriculum

يتميز هذا المنهج بربط مادتين أو أكثر ببعضها ، دون إزالة الحواجز الفاصلة بين تلك المواد ، وبالطبع يتوقف ذلك الارتباط على العلاقات القائمة بين المواد ، فإذا لم يضع المعلمون المخطط المناسبة لتحقيق ذلك الارتباط ، فإنه لن يحدث إلا عرضاً وبطريق الصدفة . ويرى أنصار هذا المنهج أن عملية الربط هذه ، تشير اهتمام المتعلمين ، كما أنها تزيد إلى تكامل المعرفة لدى ما ويمكن أن يتم الترابط عن طريقين وهما :

Correlation By Chance الترابط العرضي

وهو لا يتعدى أكثر من قطع الحدود الفاصلة بين مادتين أو أكثر ، في غلط معينة يريد بينها محرات أفقية ، تسمح بالتعاون المحدود بين المعلمين ، وبحسب ما تسمح به الظروف ، ويتوقف هذا النوع من الترابط على حرية المعلمين ووعيتهم في تنفيذ أم لا

Oriented Correlation : الترابط المنظم :

ويتم عن طريق اتعاق المعلمين سلفاً على تحديد عدد من الموضوعات التي يمكن تدريسها خلال العام الدراسي ، على أن يقوم كل معلم بتدريس الموضوع المحدد له من زاوية 'الحصة' وذلك في نطاق الوقت المخصص في الجدول الدراسي لتدريس مادته

(٣) منهج المجالات الواسعة Broad Curriculum

في البداية كان هدف هذا المنهج ، التقليل من عدد المواد التي يدرسها المتعلمون ، عن طريق تنظيمها في مجالات واسعة عددها قليل نسبياً . وقد تحقق ذلك بضم المواد الدراسية ذات العلاقات القوية بعضها إلى بعض في مجال واحد . وقد حصلت المدارس التي طبقت هذا المنهج ، وقتاً مناسباً لكل مجال من تلك المجالات على حدة ، كما حصلت فترة بعد انتهاء اليوم الدراسي للقاء المعلمين سوياً ، لرسم خطط الدراسة على نحو يزدى إلى ربط أكبر للمادة الدراسية

وزعم قلة عدد الحالات في هذا المنهج ، فإن محسوى كل مادة من المواد الدراسية ظل كما كان في المنهج التقليدي . وظلت السيطرة على المادة الدراسية هي هدف المدرسة الأول الذي نسعى لتحقيقه

وقد تطورت فكرة هذا المنهج بعد ذلك ، فلم يعد يقتصر مجال المنهج على مجموعة المواد الدراسية ، بل تعدى ذلك ليصبح مجموعة الخبرات اللازمة للحياة في المجتمع الذي يعيش المتعلمون فيه . وبذا ، أصبح المنهج بمثابة عدد من المشكلات المشتقة من واقع حياة المتعلمين أو من الظروف التي يواجهها مجتمعهم .

ويسمى هذا المنهج بصورته الجديدة إلى مهم المتعلم ، لما بين المواد الدراسية من علاقات وتداخلات ، بشرط أن يكتشفها بنفسه أثناء نشاطه المتصل بالخبرات أو المشكلات ، وبذا يردود فهمه لما يدرسه ويصبح للدراسة معنى ، وذلك بؤله لمواجهة مشكلات الحياة ، كما يساعده على

تنظيم المنهج التربوي

فهمها وعلاؤها بقدر إمكاناته . وبذا ، يشعر المتعلم أن ما يتعلمه ، له وظيفة مباشرة في فهم الحياة ومواجهة المشكلات .

ومنهج المجالات الواسعة يحاول تجميع المعارف والمفاهيم التي يمكن اشتقاقها من المواد الدراسية ، لذا فهو يمثل محاولة المرح والتكامل بين محتويات المواد الدراسية المتشابهة بعضها البعض

وهذا المنهج شأنه شأن أي منهج آخر ، له أنصاره الذين يدافعون عنه ، وله أيضاً معارضوه الذين يهاجمونه ، وفيما يلي نعرض وجهة نظر كل فريق منهما .

يرى أنصار هذا المنهج ما يلي :

- سهولة إحداث تكامل بين المواد الدراسية في هذا المنهج
- بدور حول مشكلات حيوية حقيقية . لهذا فهو يهيئ تنظيماً وظيفياً للمعرفة
- يقف المتعلمون على كثير من 'المواد' الدراسية عند دراستهم لهذا المنهج ، وهذا يساعدهم على فهم واسع لكثير من شتى ألوان المعرفة
- يعنى هذا المنهج بالمصادي الأنسبية العامة ، أكثر من عنايته بالمعلومات والحقائق المفصلة
- أما معارضوه هذا المنهج ، يستندون على الآتي .
- يمد المنهج التعلم بمعرفة إجمالية غير تفصيلية لعدد من المواد الدراسية وبذا لا يحصل المتعلم على معرفة واضحة وحقيقية لأي مادة من المواد
- يؤدي إلى تجريد المعرفة ، وذلك يقف عتبة أمام فهم المتعلمين لها
- لا يهيئ فرصة التنظيم المنطقي للمواد التي يشملها المنهج
- يحتاج تنظيمه ، كما يحتاج توجيه المتعلمين عند دراسته ، إلى خبرة ودقة كبيرة ، قد لا تتوفر لكثير من المعلمين .

(٤) منهج الإدماج Fixed Curriculum

في البداية ، كانت ترمج المواد الدراسية مزجاً تاماً وتخلط خلطاً ألياً . وذلك بإزالة الحواجز بينها ، ثم تقدم إلى المتعلمين - دون التمييز فيما بين مادة وأخرى - في أقسام كبيرة من المعرفة ، يقوم المعلمون بإعدادها سلفاً . وكانت تدرس هذه الأقسام دون تقسيمها أو تبويبها ، وذلك يمثل بالفعل صعوبة للمتعلمين . أيضاً ، لا يساعد تنظيم المواد الدراسية في هذا المنهج المتعلمين على التعرف على التنظيم المنطقي للمواد الدراسية ، ويؤدي إلى دراسات سطحية للمواد المختلفة

ولقد تطورت فكرة هذا المنهج بعد ذلك ، فانتقل الاهتمام من المواد الدراسية إلى المشكلات ذات الاهتمام الخاص من قبل المتعلمين . لذا ، نظمت المادة الدراسية على نحو يدمجها بعضها ببعض . وهذا التعديل ، جعل المادة الدراسية ، متصلة بحياة المتعلمين اتصالاً وثيقاً .

أيضاً ، بإشراف وتوعية المعلم ، يستطيع المتعلمون إدراك طبيعة المشكلات المتصلة بحياتهم .
وساعد المنهج بصورته الجديدة على تعلم المواد الدراسية في تنظيم يمثل التنظيم الموجود في واقع
الحياة الحقيقية ، حيث تندمج مظاهرها بعضها في بعض ، دون فواصل بينها .

ويدافع أنصار هذا المنهج عنه على أساس أنه :

- أكثر مرونة وأبقى أثراً

- إن دراسة ميادين المعرفة متداخلة ومتدمجة في بعضها البعض ، مماثل تماماً ظروف
الحياة ومشاكلها التي يصعب وضع حدود فاصلة لها

- يشجع حاجات وميول المتعلمين ، لأنه يدير حول مشكلات مهمة في حياتهم .

- يساعد على فهم وحل مشكلات المتعلمين الواقعية

ويهاجم المعارضون هذا المنهج على أساس أنه

- لا يسمح بالتعمق في دراسة أي مادة من المواد ، إذ تدرس كل منها سطحية

- تفرص الدراسة على المتعلمين دون اهتمام يذكر برعايتهم

- يحتاج تدريسه إلى خبرة رفيعة المستوى من جانب المعلمين ، قد لا تتوفر إلا في عدد
قليل منهم

(ب) منهج النشاط Activity Curriculum

- أحياناً يسمى منهج الخبرة ، وكان جون ديوي أول من اقترحه ، ووضع أسس
سأ ..

- وهو رد فعل منعكس لطرق التدريس التقليدية لمنهج المواد الصفصية

- ينظم منهج النشاط حول ميول التلاميذ واهتماماتهم ، وما يقبلون عليه من
شباط ، وما يمارسونه من لعب

- ولقد اشتق عن منهج النشاط ، منهج المشروعات ، والمشروع كما يعرفه كوك
تريك : " نشاط عرضي ، تصاحبه حماسة قلبية ، يجري في محيط اجتماعي

- وتتمثل أهم خصائص منهج النشاط في الآتي

* نشاطات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم هي محور التأكيد .

* يتمركز المحتوى حول حاجات وميول واهتمامات المتعلمين

* يتم تنظيم المنهج على أساس محاور نشاط المتعلمين أو مراكز اهتمامهم أو مشروعات
يقوم بها التلاميذ .

* لا يحدد المنهج سلفاً ، ويتم إعداده عن طريق التعاون المشترك بين المعلم والمتعلمين

* تختل أساليب حل المشكلات مكاناً بارزاً في النشاطات التعليمية .

* تتنوع مصادر التعلم ، مع الاهتمام بمصادر اكتساب الخبرات المباشرة .

تنظيم المنهج المهيـج

* تتنوع وسائل التقويم ، فتشمل أساليب التقارير الذاتية ، وأساليب الملاحظة ، والتقويم الذاتي .

* يشرب المعلم على النشاطات التي يقوم بها التلاميذ ، ويوجههم كمرشد للعملية التعليمية

* يتم الترجية الاجتماعية في أضيـق الحدود

وفي بعض أدبيات التربية ، يطلق على منهج الشاط المهيـج المتمركز حول التلميذ Student - Centered Curriculum على أساس أن مسئولية العمل تقع بالكامل على عاتق التلميذ تحت إشراف وتوجيه المعلم ، لذا يكون التلميذ فعالاً ونشطاً بالنسبة للتعبيات التي يمارسها ويفنـها ، كما يكتسب مهارات التعلم الذاتي ، وتنمو لديه العديد من المهارات الاجتماعية

(جـ) المنهج المحوري Core Curriculum

- يقوم تنظيم المنهج المحوري على محاولة جعل المنهج ، أو جزء منه ، يتمركز حول محور يضم عمليات ، أو مشكلات ذات دلالة اجتماعية ، أو ذات أهمية في الحياة المعاصرة ، أو حول مشكلات التلاميذ وحاجاتهم

- يتكون المحور من مجموعة من المواد الدراسية ، منفصلة أو مرتبطة أو مندمجة ، أو على شكل محالات واسعة ، أو يدور حول مشكلات وحاجات التلاميذ ، أو المشكلات والحاجات والعمليات الاجتماعية .

- وتشتمل أهم خصائص المنهج المحوري في الآتي

* يقوم محور التأكيد فيه على أساس القيم والمشكلات الاجتماعية وحاجات المتعلمين

* يتمركز المحوري حول حاجات ومشكلات المتعلمين ، كذا حول القيم والوظائف الاجتماعية

* يتم التنظيم على أساس محور يضم دراسات عامة مشتركة ، وبرنامج خاص يضم دراسات متنوعة يختار التلميذ من بينها ما يراه مناسباً له .

* يمكن أن يكون هناك نوع من الإعداد السابق للمنهج

* تقلل أساليب وطرائق حل المشكلات ثقلاً ملموساً في النشاطات التعليمية .

* توجد مصادر متسعة للتعلم ، ويوجد اهتمام بمصادر البيئة والمجتمع .

* تتنوع وسائل التقويم ، بحيث تشمل : أساليب التقارير الذاتية وأساليب الملاحظة والتقويم الذاتي وأثر المنهج في البيئة والمجتمع .

* يتم الترجية والإرشاد من خلال معلم المحور الذي يقضى وقتاً أطول نسبياً مع تلاميذه .

* يراعى الترجية الاجتماعية في المحور .

* يتطلب إعداد المنهج وتدرسه التعاون والمشاركة بين جميع القائمين به

(د) المنهج المتكامل Integrated Curriculum

يعتبر منهج التكامل كخطوة وسط بين انفصال المواد الدراسية وإدماجها إدماجاً تاماً ، لأنه يعتبر بالمواد المنفصلة ويستخدمها ، ولكنه مع اعترافه بها واستخدامه إياها فإنه يعبر حدودها أو يتجاهل هذه الحدود إذا لزم الأمر ذلك أثناء الموقف التدريسي ، كى يربط هذه المواد بعضها ببعض دون أو يدمجها . وكانت الفكرة الرئيسة فى طريقة الربط هى ترتيب مواد المنهج بطريقة تحقق اتصالها ببعضها ، فمثلاً ترتبط الجغرافيا بالتاريخ ويرتبط التاريخ بالأدب وهكذا . والفلسفة التى بنيت عليها هذه النظرية هى أن المواد الدراسية المختلفة نادراً ما توجد منفصلة عن بعضها فى الحياة خارج المدرسة ، فلماذا إذن لا ترتبط فى داخل المدرسة !! .

وقد تغير مفهوم التكامل أخيراً ، فأصبح أهم الأسس التى يقوم عليها التكامل تتمثل فى مساعدة التعلم على التكامل الطبيعى ، وعلى استمرار هذا التكامل عنده . لذا ، يعنى المنهج المتكامل بالفائدة التى يجنيها المتعلم من المادة التى يدرسها ، ويهتم بنموه فكرياً متكاملاً فى مختلف الجوانب ، وذلك بتهيئة الظروف والإمكانات التى تحقق ذلك . أيضاً ، يعمل أساليب التكامل على أن يكامل التعلم بين خبراته السابقة وخبراته الحالية ، وأن يستخدم كلاًهما فى حل المشكلات التى تواجهه ، مما يشعر المتعلم بهذا التكامل فى نفسه ، فيساعده ذلك على 'حسب' خبراته نفسه تحت إشراف معلميه ، احتساباً ما يحمله بحتفظ بوجدانه وتكامله فى تفكيره وتصرفاته

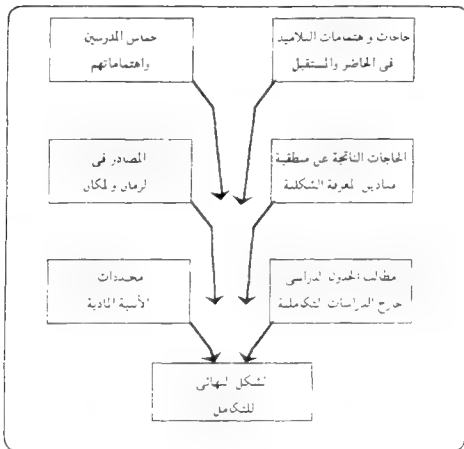
تنظيم وتخطيط المنهج المتكامل :

إن قوة المنهج المتكامل وكما يشته وفاعليته ، تعتمد على مدى ما يمكن أن يقدمه من إسهامات للتلميذ ، ليدرك العلاقات المتداخلة والمشتابكة بين الظواهر والأفكار المتعلقة التى تتضمنها المعرفة ، وليحس التسليد أيضاً بمعنى ومشاعره ، وليبنى لديه مهارات وقدرات معينة يحتاج إليها فى حياته الحاضر والمستقبل ، وليكسب فى النهاية سلوكيات محددة توجبه معرفة شاملة ومفكر عميق ومثقف ومثقف

ومن ناحية أخرى ، فإن تنظيم المنهج المتكامل الذى يسهم فى الربط بين خبرات التعليم ليدرك التلاميذ أن لهذه الخبرات علاقة حيوية ترتبط بوسائل نسب متينة قوية الأساس مع خبراتهم الحياتية خارج المدرسة ، يجعل التلاميذ قادرين بالفعل على الاستجابة لتتبع ذلك المنهج ، رغم أنهم قد لا يستطيعون تحقيق التكامل بين الخبرات التربوية بأنفسهم فى حياتهم دون مساعدة حذرة

إن تنظيم المنهج المتكامل ، يعنى بالضرورة تنظيم خبرات التعلم التى يجب أن يقدمها للتلميذ والتى تساعده على إدراك عملية التكامل ، لذلك يكون تنظيم المنهج أثره فى فاعلية التكامل من حيث نوع التنظيم ونوعية التكامل

ويمكن تمثيل العوامل التي تؤثر في الشكل النهائي للتكامل ، كما يلي :



وعند التخطيط لتنظيم المنهج المتكامل ، يجب إبراز العناصر الأساسية (المفاهيم ، المهارات ، القيم) المطلوب ربط بعضها البعض في تنظيم تربوي فعال ، بشرط أن يراعى عند تحقيق عملية ربط العناصر الأساسية ، المبادئ التنظيمية التي تقوم على أساس التدرج الطبقي الذي يحقق الآتي :

- * الانتقال من الخبرات التربوية المتعلقة بالفرد إلى الخبرات التربوية الخاصة بالمجتمع .
- * الانتقال من الخبرات التربوية القديمة التي يعرفها الفرد إلى الخبرات التربوية الحديثة التي لا يعرفها الفرد
- * في المراحل الأولى من التعليم ، ينبغي الانتقال من الخبرات الحسية إلى الخبرات المجردة

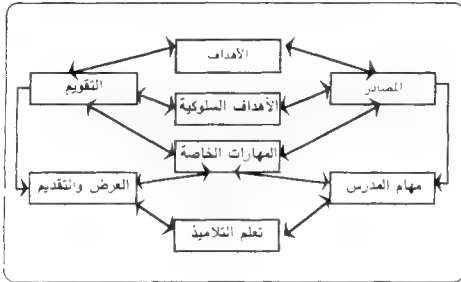
أيضاً ، عند التخطيط لتنظيم المنهج المتكامل ، ينبغي النظر إلى عناصر تنظيم البنية على أساس أنها تتكون من :

- * مواد معينة محددة لكل منها حدودها الفاصلة
- * ميادين واسعة ، بحيث يشمل كل ميدان من هذه الميادين على مجموعة من المواد

التحانسة وذات الجوانب المشتركة والمتشابهة .

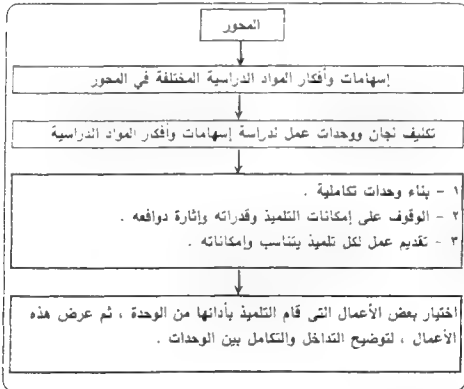
« محور تنظم حوله وترتبط به المواد الدراسية المفصلة أو مبادئ المعرفة الواسعة

ويمثل الشكل التالي التخطيط لاختيار محور التكامل



« وحدة دراسية واحدة يعبر من خلالها جميع جوانب البرنامج المدرسي

ويمثل الشكل التالي طريقة عمل وحدات دراسية أساسها التكامل :



خيوط ومداخل التكامل :

وهذه تعنى أى فكرة أو مشكلة أو طريقة يمكن عن طريقها ربط خبرتين أو أكثر من حبرات التعلم غير المرتبطة أو المعزلة أو المفصلة عن بعضها البعض ، وعن طريق هذا الربط يمكن تكوين نسق واحد موحد يشعر به المتعلمون ، فيساعدهم ذلك على تنظيم خبراتهم وتنسيقها ، سواء التى يمرون بها داخل المدرسة أو خارجها

وحتى يكون لاستحداث خيوط التكامل فاعليته المرحوة ، يجب احتياار وانتقاء الخبرات التربوية التى يتم تقديمها للمتعلّم على أساس عقلاني ، وذلك لأن الاختصار الجيد لهذه الخبرات يسهم فى بناء قدرة وكفاءة المتعلم ، وبذا ، يصبح إنساناً ناضجاً قادراً على حمل المسئوليات ، وعلى إنجاز ما يكلف به من تعات

ومن ناحية أخرى ، يسفى أن يكون المخطط للخبرات التربوية على درية تامة مستنوى تحصيل المسد ، وجواهره ، وروعه ، وعليمه لسبق ، وأن يكون أبصاً على معرفة بكيفية حدوث التعلم ، وطرائقه ، خبرات تربوية فى ضوء نظريات التربية وعلم النفس الرصية

ويمكن أن تكون خيوط ومداخل التكامل فى أحد الصور التالية

١ - المفاهيم والنظريات : Concepts & Theories

وهذه تصليح للاستخدام على مستوى المدارس الثانوية والكلليات الجامعية ، وتهدف إلى تنظيم مجموعة كبيرة من الحبرات التعليمية حولها ، وأمثلتها فى العلوم الطبيعية عديدة ، وذلك مثل الحرية ، والكهرباء ، والطاقة ، والحركة ، . وأمثلتها أيضاً فى العلوم الإنسانية كثيرة ، وذلك مثل المحاحات الإنسانية ، الذكاء ، الحرية ، . ونفس هذه المفاهيم والنظريات فى جميع لكثير من الأفكار المعسفة ، حيث تدرج هذه الأفكار فى نسق واحد أو إطار شامل ، يكون بدوره نمذة الأساس الذى شجع من حوله لأفكار جديدة المكتشفة

٢ - المشكلات : Problems

يمكن استخدام المشكلات كخيوط للتكامل ، فى حالة تركيبها على طريقة استخدام المادة الدراسية ، دون الاهتمام بالنعرفة والحقائق خذ ذاتها فقط ، وبذا تثل المشكلة خبرة تعليمية لها معزاهها بالنسبة للتلميذ ، إذ أن حلها يتطلب منه استجابات محددة ، ويترتب على ذلك تعلم لتطبيق من أخطائه من جهة ، وإدراكه لجميع عناصر وأبعاد الموقف الذى قنله المشكلة من جهة أخرى

٣ - طرائق البحث والتفكير والدراسة :

Scientific Methods & Thinking & Study

أوضحنا فيما سبق أنه يجب استخدام الطريقة العلمية فى حل المشكلات ، وعلى هذا الأساس يمكن استخدام تلك الطريقة لإيجاد العلاقات بين الظواهر المختلفة وتفسير المعلومات الرمية منها أو البيانية ، وإعير ذلك من الأمور . ويمكن أيضاً استخدام الطريقة العلمية فى معالجة المشكلات التى قد تظهر عند تحقيق التكامل بين الخبرات التربوية فى مختلف ميادين

ومجالات العلم .

ويمكن استخدام القراءة ، سواء أكانت هذه القراءة نقدية أم تحليلية أو كانت للمعرفة أو للاسترواح ، أو كانت تتم في المكتبة أو خارجها ، كخيوط التكامل بين حبرات التعلم في العلوم الاجتماعية والإنسانية والفنية ، وأيضاً في بعض مجالات العلوم الطبيعية .

أيضاً ، يمكن استخدام الطريقة التشاركية كخيوط التكامل ، وذلك عندما يحتاج المتعلم إلى معرفة بالخلفية العلمية وتتابع الأحداث التي نشأت منها الخبرات الحالية وتتطلب هذه الطريقة ، جمع المعلومات وتطبيقها على أساس زمني ، وذلك لمحاولة تفسيرها وربطها فيما بينها

مفهوم تكامل الخبرات التربوية :

المقصود بمفهوم تكامل الخبرات التربوية ، هو تحقيق الكلية والكمال والإكمال والوحدة كهدف تربوي يسمى الفرد إلى تحقيقه من ناحية ، كما تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيق نفس الغرض من ناحية أخرى .

ويجب أن يتضمن التكامل كعملية تربوية ، الوسائل والإمكانيات التي عن طريقها يمكن تحقيق الأهداف السابقة ، كما يجب أن يشمل وسائل المحافظة على توازن ديماميكي للخبرات التربوية في عالم يتسم بالتغير السريع في جميع المجالات ، وأخيراً ينبغي أن يتضمن إشكالات الطرائق التي من خلالها يمكن أن تتربط وتتجمع أجزاء الكل في لحن موحد ويمكن التمييز بين الاتجاهات الثلاثة التالية لتحقيق فكرة التكامل

١ إيجاد علاقات بين المقررات الدراسية القائمة

٢ إعادة تنظيم محتوى المعرفة إلى مقررات عامة

٣ البحث في مشكلات حيوية تهم المتعلم أو المجتمع .

والآن ، على المستويات المتقدمة من المعرفة ، يحدث اهتمام بالغ بالدراسات التي تجري بين التخصصات المختلفة ، حيث تساهم هذه الدراسات في تحقيق مفهوم التكامل بين الخبرات التربوية ، عن طريق اختيار وتنظيم الحقائق والمعلومات والأفكار من أنظمة المعرفة الحديثة ربما يمكن تكوين نظريات كعالمية جديدة ، نظراً إلى إشكالات نظرية أكثر شمولاً وعمقاً ، هي وهذه الدراسات سيكون لها بلا شك مردودات إيجابية بالغة الأهمية في أهدافنا التربوية ، وهذه التعديلات ومحتوى المنهج

وتشير طبيعة التكامل إلى أن هناك العديد من الأساليب التي يمكن استخدامها ، فبعض مفهوم التكامل في الخبرات التربوية ، إذ أن التكامل يعني ، أن يحقق في التعلم وعن طريقه وبهذا يمكن تباين بين المتعلمين بعضهم البعض ، فإن لا يوجد بالطبع أسلوب واحد لذلك ، يمكن تحقيقه نتاجاً بالنسبة لجميع المتعلمين

بالإضافة إلى ما تقدم ، فإن إشكالات والخبرات التي يصاحبها الفرد ويحدث به أمر محدد ، فلما توحد أي منها معاً عن أخرى ، وذلك يعني أن هذه الإشكالات والقدرات قد

في الطبيعة متداخلة ومتشابكة ، لذا يجب إلقاء الضوء على هذه الحقيقة ليعي المتعلم ذلك ، فبدرك أن الخبرات التربوية بالضرورة مرتبطة فيما بينها .

أيضاً ، يجب أن نركز اهتماماً عظيماً حول عملية التكامل التي يقوم بها الفرد المتعلم ، وذلك أثناء تنظيمه لمعرفته وخبراته لكي تبدو ككلٍ ممتدة وممتعة لأجل هذه ، ويعدّها تترابط هذه المعارف والخبرات لتصبح لها معنى سلس للمتعلم بعد ذلك ، أما سبب لدعوة ذلك لاهتمام ، فتعود إلى نظرتنا للفرد على أساس أنه وحده ساء ، نحتجم ، لذا فإن إدراكه لفهمه التكامل في الخبرات التعميمية يحقق له مفهوم له معنى في حياته العملية ، وبذا يستطيع أن يفهم معنى الخبرات التي يمر بها ، كما يستطيع أن يكتسب بسهولة المهارات اللازمة لتنظيم وترتيب الخبرات "التربوية" في كليتها ، وأن يتعرف أيضاً على الجهود التي بذلها الآخرون لتنظيم وتكامل خبراتهم ومفهومهم فككتسب ذلك حسرة عريضة في التحليل والتفقد والحكم على الذات ،

وكأن أوصح فيما سبق أن التكامل لا يمكن تحقيقه بأسلوب واحد لجميع المتعلمين لأن عمليته لشكل عملية فردية ، لذا ، فإن ما يمكن تحقيقه هن ، هو مساعدة المتعلم وحفز هتمته شكر له لمعرفته وأسلوبه ، السان ههم يستطيع أن يكمل بين خبراته ، وبذلك يكون الهدف لدى سعي إليه من عملية تكامل الخبرات ، هو تكوين الفرد المؤوب الذي يعمل دون كلل أو ملل إلى تحقيق التكامل في خبراته ومعلوماته بنفسه

وبعض ما تقدم ، تكوين الفرد الذي غالباً لا يقبل أن تقدم له خبرات متكاملة بطريقة معدة أو مجهزة سلف ، والذي لا يقبل طلب المساعدة إلا عندما يعجز تماماً عن تحقيق شكله المشود ويكون ذلك في حدود صفة القاعة ، إن ذلك الفرد الذي تسعى إلى تكوينه يكون لا شك فرداً طموحاً للعبية وله شغفحات سادة ، د أنه غالب لا يقبل بسهولة أي أسلوب لتحقيق التكامل ، وإنما يسعى إلى أحسن وأفضل الأساليب ، لذا فهو يتقن بقدا علب التصاوح المتفق عليها والمعدة سلفاً لتنظيم عملية التكامل ، فيعبد تنظيم الخبرات والمعلومات في صورة جديدة تماماً وبأسلوب ذكي مبتكر خاص به ، مما يجعل الكل يشعرون بالجهدة والمجدولين في هذا العمل ، كما يجعل الكل يحسون بوجود مشكلات وأفكار جديدة غير مترابطة تحتاج بالفعل إلى التكامل فيما بينها

وتتمثل محددات السلوك التكامل في الآتي .

* القدرة العقلية القادرة على إبعاد العلاقات الرمزية المجردة
* الاستعدادات والإمكانات العقلية والمعرفية التي تساعد المتعلم على استنتاج تلك العلاقات .

* إدراك الفرد لدى محاحه أو فشله فيما يقوم به من أعمال ، ولما بود أن تكون عليه أفكاره ومثالياته وقيمة من ناحية ، وإدراك الآخرين للفرد من ناحية ثانية
* قدرة المتعلم على تكوين التعميمات والتحديدات ، أي قدرته على تحليل الأشياء إلى مكوناتها الأولية ثم الربط والبنا بينها
* الرغبة الخاصة والنية الصادقة عند المتعلم لأخذ بالانحاء التكامل

لماذا ينبغي إعادة النظر فى التنظيمات الحالية للمناهج ؟

بالرغم من أن المناهج قائمة بالفعل ، ويتم العمل بها فى المدارس بتنظيماتها الحالية التقليدية ، فإن هناك ضرورة ملحة تستدعى تغيير تلك التنظيمات للأسباب التالية :

أسباب تاريخية :

حيث إن تحطط أى منهج يقوم على مبادئ أولية يتم تحديثها سلفا ، فيمكن الزعم بأن المناهج بمثابة أحداث تاريخية قد تطورت بطرق مختلفة نتيجة أحداث بعيدة قد لا يدركها المدرسون الحاليون . لذا ، كان تغيير محتوى المنهج - ولا يزال - عملا غير منظم لأنه يرتبط بأحداث بعينها . ففى بعض جوانب التغيير ، قد يتضمن التغيير مادة جديدة يدفع بها لتكون ضمن محتويات المنهج ، أو نجد مادة قديمة يتم تقديمها بصورة مكثفة . ويجب أن تضع فى اعتبارنا أن المنهج قد تطور بطريقة غير منظمة ، حتى أن الأمر أحيانا قد وصل إلى حد التشويش . ولقد كانت القضية الرئيسة بالسبب لموضوع تطوير المنهج . هى : ما محتوى المنهج ؟ وكيف يعطى هذا المحتوى ؟

ويدور حوار الآن على المستويين : الرسمى والشعبى ، حول الفترة الزمنية المناسبة للعمل بالمناهج على مستوى جميع أنواع التعليم قبل الجامعى . أيضا ، يدور جدل حول ازدهار المنهج بتفصيلات غير مرغوب فيها ويمكن الاستغناء عنها ، على حساب أساسيات وضرورات لا تنصها المنهج

ونوة إلى أن المادة العلمية التى يتم قبولها كعناصر أو كيعض جوانب المنهج ، سوف تظل قابعة فى مكاتب بحيث يصعب تحريكها بعد ذلك أو حذفها . وهذا ما يشير إليه البعض على أنه (بطالة) لبعض موضوعات المنهج .

وفى هذه الصدد ، يقول (دنيس لارتون) بالنسبة للمناهج المعمول بها فى إنجلترا:

"ربما أفضل مثال على ذلك هو اللغة اللاتينية . لقد وجدت هذه المادة عندما كانت جميع الكتب أو غالبيتها مكتوبة وفتش باللغة اللاتينية . ولكن استمر تدريس اللاتينية لمدة طويلة حتى بعد أن زالت أهميتها ، وتقلصت امتيازاتها السابقة .

لقد أصبحت اللغة اللاتينية كأداة للتمييز ، تستخدم فى فرز صفوف الأطفال عن يشمون إلى طبقات ذات مراكز اجتماعية عالية . لقد بقيت اللغة اللاتينية . ويتم تدريسها كحاحر إضافي لمن يريد دراسة مقررات بعينها فى الجامعة . ولابد أن نحذر هنا من أن استمرار وجود اللغة اللاتينية فى المنهج لأسباب غير منطقية ، ولأسباب غريبة ، لا يعنى بأى حال من الأحوال أنه يمكن نزعها من المنهج .

ومن ناحية أخرى ، إذا كان هناك الآن عدد من المدارس تهتم بالدراسات الكلاسيكية من خلال برامج الإنسانيات ، فلا يمكن التأكد من أننا نكون على صواب إذا فرضنا أن السبب الوحيد لهذا هو وجود عدد من المدرسين الذين يستطيعون تدريس اللاتينية ، وربما يكون هناك أسباب أخرى أفضل لإبقاء مثل هذا النوع من الميراث الكلاسيكى عند كل تلاميذنا " .^(٨)

المعقول ، أن تقدم المدارس خدمات تعليمية ممتازة ، ولا تشغل كاهل التلاميذ بتدريس المواد المختلفة لمعات أحسية أو كلاسيكية ، بحجة وجود المدرسين القادرين على تحقيق ذلك بكفاءة عالية

وتتمثل المشكلة التاريخية الثانية في اردواجية تقاليد المناهج . فمنذ فترة طويلة مضت كانت هناك مدارس للفقراء ومدارس للأغنياء . وكانت صاهج هدين الوعين من المدارس تختلف أهدافها اختلافا كبيرا . فبينما كانت تهدف مدارس الأغنياء إلى تخريج قيادات تستطيع تحمل مسئولية العمل في الشركات والبنوك ، وتتمكن من إدارة المصانع ، نجد أن مدارس الفقراء كانت تهدف إلى تخريج القوى العاملة القادرة على فهم التعليمات المكتوبة الببسة ، أى تخريج نوعية من ذوى القدرات المتواضعة بحيث يستطيع أفراد هذه النوعية فهم الحساب اللازم للقيام بأعمال العد والتصنيف في فئات ، وإدراك ما يتلقونه من أوامر وتعليمات للقيام ببعض الأعمال المهمة .

وعليه ، كانت مدارس الأغنياء تعمل على تخريج نوعية من التلاميذ المتعلمين بطريقة جيدة تتبع أمامهم الفرص المتميزة في شتى مناهي الحياة ، وكانت مدارس الفقراء تسعى إلى تخريج طبقة من المهنيين (الأسطوط) أصحاب المهارات اليدوية

لقد كان لكل نوع من النوعين السابقين المناهج الخاصة به ، ولكى : هل ما زالت تلك لتقاليد سائدة حتى يومنا هذا ؟

نعم ، مازلنا نمتلك تلك الثقاايد ونرسخها بشدة ، إذ بوحد الآن اتحاد قوى لئوحه الأغلبية الساحقة من التلاميذ إلى العلوم ، والفنون : التطبيقية أو العملية . فعلى سبيل المثال ، يهدف التعليم في المدرسة الابتدائية إلى ربط لتلاميذ المراحل الأولى من التعليم بإنتاج لبنة من زراعة وصناعات يدوية ومنزلية ، وبذا يكتسب المجتمع - إلى جانب محور أمية الفقراء - رقى سيط ومحدود فى تكنولوجيا الإنتاج ، دون تعبير أساسى لنمط الحياة فى الريف أو المدينة ودون تعبير أساسى للهياكل الاجتماعية والطبقة المتوارثة .

أسباب اجتماعية :

يميل علماء الاجتماع إلى تحديد وظائف عديدة للمدارس غير تلك المتعارف عليها ، ويطلقون عليها اسم الوظائف غير التربوية .

ولتوضيح الفكرة السابقة ، نقول :

عدما يعادر التلاميذ المدرسة ويعطون فى سوق العمل . فإنهم يتفاحلون ويبدحون مع رفاق العمل . أى أنهم يميلون إلى تكوين علاقات اجتماعية جيدة وحديثة فى المجالات التى يلبحون بها

والسؤال :

ما مدى اكتساب التلاميذ للمصبغة الاجتماعية السائدة فى المجتمع من خلال دراستهم بالمدرسة ؟

وقد تطرح السؤال السابق بصورة أكثر تحديداً :

ما دور المدرسة في إكساب التلاميذ القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مفيدة لهم في حياتهم العامة خارج المدرسة ؟

في البداية ، نشر إلى أن أحد الأهداف الرئيسة للمدرسة ، هو إكساب التلاميذ مقومات السلوك الحميد ، فالمدرسة تسعى حاهدة بكل ما تملك من إمكانيات بشرية ومادية ، وبكل ما تسيطر عليه من أدوات وأساليب ، إلى جعل التلاميذ مهذبين أفاضل وعلى خلق متين ، ويستطيعون التمييز بين الحق والباطل ، وغير ذلك من القيم والاتجاهات السوية ولكن ، ما العلاقة بين المدرسة ورسق العالة ؟

إن العمل مهم ، ومهم جدا بالنسبة لحياة غالبية الناس ، ومن المستحيل أن تتحدهم لمدرسة هذا البعد ، إذا فعلت المدرسة هذا ، فيكون ذلك نوعا من سوء التقدير الذي لا يعنصر لذا ، يجب أن تصنع المدرسة هذا البعد في اعتبارها منذ أن يلتحق بها التلاميذ كأطفال سعاد حتى يتخرجون فيها كشباب باضع

وإذا كنا قد أشرب فيما تقدمه إلى أن تغيير المنهج يتأثر بالنظام الاقتصادي للمدرسة ، فإن المنهج تأثيراته المائلة على النظام الاقتصادي ، علاقة التأثير ، لتأثر علاقة متبادلة بين المنهج والنظام الاقتصادي ، وذلك جعل علاقة بين التربة والعمل علاقة صعبة ومعقدة ، وعود صعوبة تلك العلاقة إلى الاهتمام البسيط الذي توليه المدرسة في إعداد المتعلم لعالم العمل ، مقارنة بالإعداد المناظر للوظائف بمعنى "الواسع" ، ونقصود بعالم العمل هنا ، هو العمل المنسج ، الحر في المنسج العريض ، حيث يشمل جميع المنسج والخرف الموجودة في المجتمع

ولسوف يقول قائل : " عند مناقشة الأسباب التاريخية فيما تقدم ، أنه يتم نقد لتعليم في المدرسة الابتدائية على أساس أن هذا النوع من التعليم يسمى إلى ربط التلاميذ بإنتاج البينة؟ أليس هنا تناقضا بين موقعين لا يفصل بينهما غير عدد قليل من الصفحات ؟

إن فكرة ربط التلاميذ بإنتاج البينة من خلال التعليم في المدرسة الابتدائية ليست مرفوضة ، بشرط ألا تكون الهدف الأساسي والرسى لهذا النوع من التعليم ، وألا تكون على حساب العلوم التي تسهم في نماء ملكات وقدرات المتعلم الذهنية .

معنى ، يجب ألا تكون غاية التعليم في المدرسة الابتدائية هي تحويل أبناء الفقراء ، إلى أدوات أقدر على الإنتاج والعطاء الماديين ، ولكن ، يجب أن يتضمن التعليم الابتدائي ، مكانا للعلم الذي يدرب العقل على التفكير أو يرقى إلى المعرفة النظرية ، والذي ينمى في الفرد الشعور بالمواطنة أو بالقوق والواجبات المدنية والسياسية ، والذي يجعل التلاميذ يشعرون بالقلق الاجتماعي أو المعاناة الاقتصادية لأفراد المجتمع .

وعامة ، ولأسباب تاريخية بألف المدرسون إعداد "التلاميذ للتربية الوظيفية" ، ولكن ذلك لا يقوم على أسس موضوعية بعينها ، لتحديد كيفية تصنيف وتوزيع واختيار ما هو ملائم في مجال وظائفهم ، وما قد يكون ملائما في مجال وظائف التلاميذ بعد التخرج

تأسيساً على ما تقدم ، يمكن الزعم بأن مناهج المدارس لا تعد التلاميذ بالطريقة الأمثل ، لأن غالبية التلاميذ يشكون المدرسة أو يتخرجون منها ، وهم جاهلون بدرجة كبيرة بالتأهيل السببية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمع الذي يعيشون فيه . لذا ، ينبغي تعبير تنظيمات المنهج من الناحية الاجتماعية للسبب التاليين .

* يحتاج التلاميذ إلى التمكن وفهم المزيد من شتى جوانب المعرفة المختلفة ، على أساس أن فهم مجالات واسعة من المعرفة إحدى التلميذ من حفظ تفصيلات كثيرة ودقيقة في مجال واحد ، وقد لا تعود عليه بالنفع والفائدة

* يسعى وجود علاقة وثيقة الصلة بين المنهج والمجتمع ، بشرط ألا يتأثر المنهج بالظواهر السلبية الموجودة في المجتمع ، وإنما يجب أن يحدث العكس أي : يجب أن يكون المنهج توجيهاته وتأثيراته ، بحيث يصلح ويعالج الظواهر الفاسدة

أسباب فلسفية :

لقد وجه نقد شديد إلى علم ، لاحتجاج الناس تنوا فكرة السعد السسي للمعرفة . لأنهم همروا على علم من المعرفة ، لقد حاولت الدراسات الفلسفية للمعرفة أن يفرق بين الأنواع المختلفة للمعرفة ، وأن تصنع معياراً معيناً يمكن من طريقه الحكم على بعض أنواع معرفة أو خبرة ذات الأهمية الخاصة . وبالرغم من اتفاق غالبية الفلاسفة على فكرة إمكان تقسيم المعرفة في مجالات مختلفة ، فإن النقاش مازال حاداً بينهم حول عدد تلك المجالات ، وتعتمد عملية تقسيم المعرفة على مدى الرغبة في تحقيق تصنيف هش رقيق ، أو تحقيق نظام صارم قاس - نسبة للأشكال الرئيسية لهذا التصنيف

ويمكن هناك مستويات أو مخططات رئيسية يتفق عليها الجميع بلا استثناء . فعلى سبيل المثال : يتفق الجميع على أن صيغة مادة الرياضيات تختلف عن طبيعة مادة التاريخ ، وأن الفهم العلمي يختلف عن الانحياز ، مما يفتقر إلى الحيادية ، وعلى صعيده آخر : إذا حاولنا وضع حدود واضحة بين علم الأستروبيولوجي وعلم الاجتماع ، فهي يمكن تحقيق ذلك

إن إجابة هذا السؤال تأتي في مستوى آخر من مستويات التصنيف المعرفي . ويعادة إن كانت هناك أنواع مختلفة من أنواع المعرفة ، فلماذا من وضع ذلك في الاعتبار عند تخطيط المنهج ، وبدون وجود حاجة ملحة لأن يحقق الجدول الزمني وجهة النظر الفلسفية للتركيب المعرفي

بمعنى : ليس من الضروري توفير الوقت اللازم لدراسة تصنيفات المعرفة المختلفة ، لأن ذلك لا يصعب تحقيقه فقط ، بل يستحيل أحياناً ، وفي هذه الحالة ، يتم تدريس تصنيفات معرفة مختلفة في تتسلسل مع الزمن المقرر

ولا يمس ما تقدم لتدريس المواد طريقة هامشية غير جادة ، وإنما بلغت الالتفات إلى أن مخرج المتخصصين من دور المستوى العالي والراقي علمياً ليس هو الهدف من التعليم العام ، إذ أن تخصصهم السابق يكون إلى مستوى التعليم العام وعلى مستوى الدراسات العليا

إن المطلوب في مراحل التعليم قبل الجامعي تعريف التلاميذ بمستوى عريض من المعرفة يتناسب مع الزمن المحدد . ويمكن تحقيق ذلك من خلال منهج متوازن لشئ أنواع المعرفة . وهنا يتبادر إلى الذهن السؤال التالي : هل من الضروري أن يبدأ الشخص بدراسة جميع حواس المعرفة؟

إن الإحاطة المنطقية عن السؤال السابق هي (لا) لصعوبة تحقيق ذلك عمليا . وبالرغم من ذلك ، فإننا نؤكد على أهمية وضرورة تدريس فروع المعرفة المهمة للتلاميذ . مع معرفتنا السابقة بأن بعض التلاميذ قد يقررون عدم الاستمرار في دراسة بعض المواد المتعلقة أو عدم مواصلة دراستهم بالكامل

حقيقة ، أن أصعب شئ عند تخطيط المناهج هو تحديد ما هو مهم وما هو غير مهم . تقرير الاختبارات الأساسية الإحصائية في المنهج . وتقرير ما يمكن أن يشرك وفقا لاحتياجات التلاميذ

لقد اهتم الفلاسفة التربويون بالأنشطة والمهن التي يمكن أن يحتوئها المنهج ، وإن كانت تلك الأنشطة والمهن لا تزال موضوع نقاش وجدال فيما بينهم حتى وقتنا هذا . من حيث : أهميتها ونوعيتها وطريقة تقديمها ، إذ لم يتم الموافقة عليها بصورة نهائية وقاطعة ومن ناحية أخرى ، أشار روسو قضية الطفل ، عندما قال :

"لقد خلق الله الأتف . جمعا على أحسن صورة . ولكن الإنسان يفسدها سدله " . فقد عبرت الكلمات السابقة مفهوما تربويا حديدا ما زال تأثيره مستمرا حتى يومنا هذا . بالرغم من أن بعض الفلاسفة التربويين لم يقلوا فكرة (روسو) حول ضرورة بناء وتصميم المنهج على أساس اهتمامات الأطفال ، واعتبروا هذه الفكرة ساذجة جدا ، لأن ترك الأمر بالكامل للطفل كي يختار بنفسه أنشطة المناهج بمثابة أمر يصعب تصوره ، وبخاصة أن الطفل يتطور في بيئته : الفيزيائية والاجتماعية بطريقة معقدة جدا

ومن ناحية أخرى ، فإن مجتمعنا الإنساني يضم في وقتنا هذا بالتعقيد الشديد في جميع جوانبه . لذا ، توجد أشياء كثيرة يمكن أن يتعلمها الطفل ، كما توجد أشياء أخرى أكثر لا يمكن أن تعلمها له . وتركها للظروف المستقبلية . مادام الأمر كذلك ، ينبغي أن تهتم التربية بجوانب الثقافة العامة التي لا يمكن تركها للظروف .

وإذا عدنا إلى المعرفة والخبرة المديرين بالاهتمام ، فيجب أن نقرر ما ينبغي أن ندفع به للمدرسين على أساس احتياجاتهم الفعلية التي تثقل بدرجة كبيرة ردود فعل لاهتمامات التلاميذ .

وهناك جدل فلسفي قائم حاليا بين التربويين حول تعبير المنهج الذي قد يحدث أحيانا بسبب الاهتمام الكبير والمتزايد ببعض جوانب المعرفة عديدة المدى من الناحية العملية . على حساب جوانب أخرى ثمينة ولها أهمية خاصة . بحجة مسايرة العصر ، أو سعي وراء تقدم مزعوم لن يتحقق بهذه الطريقة . إن حدوث هذا النمط من التعبير الفج قد يؤدي إلى عدم توازن معقول بين المرتكزات الأساسية الجوهرية للمعرفة وبين الاختصارات والبدائل الأقل أهمية أو لضيق (٦)

أسباب نفسية :

يهتم علماء النفس بما يتعلمه التلاميذ من جهة ، وبكيفية حدوث التعلم من جهة أخرى
لذا ، يهتم علماء النفس بفكرة إمكانية اختيار الأطفال لمنهج متوازن ، إذا ما أتاحت لهم الفرصة
لتحقيق ذلك . ول سوء الخط أثبتت البراهين النطقية صعوبة تحقيق ذلك ، لأن إمكاناتهم الذهنية
والوجدانية لا تؤهلهم لتحمل مسئولية تخطيط المناهج التي يدرسونها .

إذن ، تعتبر فكرة مشاركة التلاميذ في تصميم المنهج بعيدة المنال . وربما يتم تطبيق
أفكار بياجيه لمراحل تطور الطفل في أحسن الأحوال . وإذا حدث ذلك ، فإنه يتحقق في أغلب
الأحيان بطريقة سلبية ، إذ يخشى المدرسون تنفيذ هذه الأفكار من خلال المنهج في المراحل المبكرة
حدا من نمو الطفل ، وربما يحدون الشجاعة والمبررات الكافية لتطبيقها في مراحل عمر أخرى

وعامة ، فإن آراء (بياجيه) لم تجد على طول الخط ترحيبا بها ، أو مراقبة مطلقة
عليها . فمثلا آراء (بياجيه) الخاصة بمفهوم القدرة على القراءة ، يوجه لها بروتز هجوم عيبا ،
ويصفها بأنها خطيرة ومدمرة لأنها تمثل نصف الحقيقة فقط . ويسبب هذا الهجوم ، لا توافق سلبية
كبيرة من المدرسين على أفكار (بياجيه) الخاصة بعمل المنهج التربوي في المرحلة السنية من ٥ -
١٣ سنة

ومن ناحية أخرى ، لا يتم تطبيق نظريات علم النفس بدرجة كبيرة عند تحصيل المنهج
على مستوى الصفوف الدراسية والمراحل التعليمية . لذا ، تبدو هذه النظريات كـ لو كانت
شيئا ننظر إليه من بعد ، أو مجرد تجميعات أكاديمية . ولكن : ما السبب في ذلك ؟

إن تطبيق مفاهيم ونظريات علم النفس في فصل كشافته عدلية إنما هو إقرار شرعى
وعتبر رسمي لمثل ذلك التطبيق

وعليه ، إذا أردت تحقيق ذلك الأمر كفاءة ، فعلينا العمل على تخفيض كثافة الفصول ،
حتى يمكن تطبيق الاستحداث المهنية والوظيفية لنظريات علم النفس الخاصة بالتعليم وتطوير
المواد للتدريب وبالأفكار التي تدور حول التسلسل والتنظيم الخاصين بتطوير البرامج التعليمية ،
وحصة ذلك التي تقوم على فكرة تحديد قوائم للعمل

إن تنفيذ ذلك الاستخدام لهو شيء حدير بالثناء ، ولكنه يحتاج إلى طريق طويل وشاق من
العمل الجاد والمضى

نماذج من التظيمات الجديدة

للمنهج التربوي

تمهيد :

تشير الدلائل الملموسة إلى أن غالبية سكان العالم خلال السنوات العشرين لأولى من القرن الحادي والعشرين ، سوف يعيشون في فقر مدقع ، وسوف يعانون من سوء التغذية وسوء الصحة . وبالرغم من ذلك فإن جميع سكان العالم بلا استثناء سوف يشتركون في الضرورات الأساسية اللازمة للحياة والتي تشمل في : الاعتزاز بأوطانهم والتصارع مع مشكلات واحدة أو متشابهة ، وأداء الواجب المهني ، لإسبابة ، وحدولة خلق ظروف مواتية للسواء ، خربة والعدالة للناس في كل مكان .

وتتمثل أهم الملامح الأساسية لما سيكون عليه العالم في السنوات القادمة في الآتي (١٧)

- * عالم تنطور فيه المواصلات ووسائل الاتصال بسرعة كبيرة عما هو عليه الحال الآن
- * عالم يتزايد الطلب فيه على مصادر جديدة للطاقة
- * عالم يتزايد فيه الاعتماد المتبادل بين الأفراد وبين الدول على السواء .
- * عالم تنتشر فيه المشكلات وعدم المساواة بسبب الفوارق المذهلة والمخيفة الموجودة حاليًا بين الأفراد وبين الدول
- * عالم به المزيد من الدول والقوى والتحديات الجديدة
- * عالم فيه الكثير من أوجه الخلاف والقليل من أوجه الشبه .
- * عالم لديه القدرة على تحقيق الإنجازات المعززة التالية :
- تحليل كائنات حية جديدة ضارة ومؤذية ، وتجريرها على البشر ، وبخاصة في الحروب القائمة الآن بين الدول الفقيرة
- التحكم غير المرغوب فيه بالنسبة للأمور التالية :
- نوع المخلوقات البشرية عن طريق هندسة الجينات والاستنساخ .
- الحالات الذهنية باستخدام العقاقير .
- الطاقة الإنسانية في المجالات المعرفية والتحصيلية
- السيطرة على تفكير الناس ووجدانهم ، ومراقبة العقل الإنساني والتحكم فيه .
- استخدام الوسائل العلمية الحديثة للمراقبة ، في كشف أو قمع أخص خصائص حياة الإنسان التي يحرص على إخفائها .
- * عالم تنتشر فيه الصراعات مما يهدد بقاؤه الإنسان بسبب الحروب النووية والبيولوجية

والكيمياء التي قد تنشب بين يوم وليلة .

* عالم تتزايد فيه أهمية التخطيط ، وتعاظم قوة المنظمات الدولية (البنك الدولي - بعثات الأمم المتحدة الاقتصادية - بنك التنمية الآسيوي ...)

* عالم تتزايد فيه الأشكال المختلفة لوسائل وأساليب المرح ، ويبتكر فيه المزيد من مظاهر الجمال والترفيه

باختصار ، يعيش العالم الآن وقتنا عصيبا بسبب تآكل القيم والمعايير القديمة قبل ظهور قيم ومعايير جديدة لتحل محلها ، لذا تنود التوترات والصراعات في أجزاء كثيرة من الأرض . أيضا ، يعيش العالم فترة اختراعات خيالية ليست بالتأكيد إلا تهيدا لما سيأتي ، إذ أن طاقات العلم بلا حدود . وكى يواكب 'منهج الملامح الأساسية' لما سيكون عليه العالم في السنوات العشرين الأولى من القرن الحادي والعشرين ، لابد من ظهور تنظيمات جديدة وحديثة للمنهج التربوي ، بحيث تأخذ هذه التنظيمات في اعتبارها الملامح أنفة الذكر عند تصميم المنهج وتحليله

للتأكيد على صحة ما ذهبنا إليه فيما تقدم ، نقول إن التنظيمات الجديدة للمنهج التربوي انشئت ظهرت خلال الحقبة الأخيرة ، تعود بالدرجة الأولى إلى القصور الذي كان يعاني منه المنهج تنظيماته القديمة المتجارية : منهج المواد الدراسية ، منهج النشاط ، المنهج المحوري ، الخ ، وذلك بالنسبة للأدوار التي يتحمل مسئولية تحقيقها فعلى سبيل المثال

* يهتم منهج المواد الدراسية نقل الثقافة والتراث ليكتسب المتعلم أقصى وأعظم ما أنتجه العقل الإنساني .

* يوجه منهج النشاط جل اهتمامه نحو ميول المتعلم وورغياته

* يؤكد المنهج المحوري على أهمية الخبرات التي يجب إكسابها للمتعلم .

* يحاول المنهج المتكامل إحداث التكامل في جميع أبعاد وسمات شخصية المتعلم .

وبالرغم من أن توجهات المناهج السابقة تبدو مختلفة ، فإن المادة الدراسية نالت اهتمام كبيرا قياسا لما ينبغي أن يقوم به المنهج ، وما يسعى إلى تحقيقه ، وبخاصة بعد ظهور أهمية أن يكون التعلم عملية نمو ، وبعد التأكيد على قياس نتائج التعلم بمهارة وقدرة التعلم على الحصول على المعرفة المعاصرة المتعددة كى يشعر بمردودات ما يتعلمه ، ويعرف أهميتها في حياته العملية

إن ظهور تنظيمات جديدة للمنهج التربوي لهو نتيجة طبيعية لحقيقة مفادها .

" إن عملية التعلم لن تكون أبدا على نمط واحد ، ولا يمكن وضعها كنموذج واحد موحد لجميع المتعلمين لاختلافهم في مستوى الذكاء ، والتحصيل وغير ذلك من العوامل المؤثرة في عملية التعلم . ومن هنا كان لابد من أن تتنوع المناهج كى تراعى البعد الإنسانى ليكون هدفها الأول والأخير هو الإنسان ، والظروف والعوامل المؤثرة في نمائه " .

كذلك فإن عدم وجود تعريف قاطع مانع لتعريف المنهج كان السبب المباشر لاجتهادات

التربويين في تحديد أدواره أو تحليل الأدوار التي يقوم بها بالفعل .
وفى هذا الصدد يقول (وليم عبيد) :

تعدد تعاريف المنهج وتراوح بين كونه " تراكمات المعرفة المنظمة . . إلى كونه محتوى وأساليب ومعارف ووجدان ومهارات " . . إلى كونه " منظومة تكنولوجية إنتاجية " . وعلى الرغم من شمولية التعريف عند المتخصصين ليشتمل جماع الأنشطة التي تتم تحت إشراف المدرسة بما في ذلك الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم ، إلا أن صناع المناهج ومسئولها لا يرون فيها سوى " المواد والمقررات التي تدرس " . وحتى في هذا الإطار نجد مستويات متفاوتة للمنهج " فهناك المنهج المستهدف أي الذي تضعه الدولة أو الجهة التربوية المستولة ، والمنهج المدرك وهو ما يدركه الموزعون من العناوين والمفردات الموضوعية والذي يترجمونه في الكتب المدرسية المقررة . والمنهج المنفذ وهو ما يقوم المعلمون بتدريسه فعلا . والمنهج المشاهد وهو ما يراه الموجهون والإداريون وأولياء الأمور والباحثون في زيارتهم الخاطفة . والمنهج المحصل وهو العائد الذي يعكس تحصيل التلاميذ في الامتحانات " وقد قدره البعض بحوالي ٤٠ / من المنهج المستهدف والمنهج المستقبلي وهو ما يراه المجتمع وما يلمسه أصحاب الأعمال ورؤب ، الفصالح في الخرجين. (٨)

نأسبأ على ما تقدم ، نقول : إن تحديد وتحليل الأدوار التي تقع في نطاق ومسئولية المنهج التربوي في شتى المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية . . كانت وراء التفكير في أنظمة جديدة وتنظيمات حديثة للمناهج التربوية
مبررات التنظيمات الجديدة للمنهج التربوي :

١ - غالباً ما يكتسب الفرد من خلال عملية تعلمه : طرق وأساليب معيشته ومعتقداته وأماله بالنسبة للمستوى الاقتصادي والاجتماعي الذي يسعى لتحقيقه بعد استكمال دراسته . ولذلك ، فإن التعليم بمعناه الواسع ، يشير إلى العملية الكاملة للتطور الاجتماعي

إذن ، انطلاقاً من إسهامات المجتمع المدرسي تنصب وأفر في عملية التطوير الاجتماعي لابد للمنهج أن يحدد اتجاهه العام (في علاقته بالمجتمع) في السياق الواسع لهذا التطور

٢ - ينبغي أن تظهر بصمات أي نظام اجتماعي واضحة حلية في نظامه التربوي ولما كت المدرسة كمؤسسة تربوية شأنها شأن مختلف المؤسسات الاجتماعية أخرى ، ولأنه من تعكس بعض أو كل ما يسود المجتمع من أفكار ومعتقدات .

في ضوء ما تقدم : يمكن القول بأن النظام التربوي لأية دولة لا يمكن فهم أبعاده المختلفة إلا من خلال تنوع علاقاته ، واتصالاته بالنظام الاجتماعي .

٣ - إن أي تغيير اجتماعي مهما كان ضئيلاً في قيمته وبطئاً في خطواته ، سوف يؤثر بلا شك على العلاقة بين المدرسة والمجتمع .

ومن ناحية أخرى ، إذا كان التغيير الاجتماعي عميقاً وحديثاً ، فسوف يكون صداه

مؤثرا للغاية على العلاقة بين المدرسة والمجتمع .

٤ - إذا أخذنا في الاعتبار أن المجتمع يتألف من عناصر اجتماعية مختلفة : بعضها قديم وبعضها جديد ، يمكننا تصور معاشة هذه العناصر لبعضها البعض بطريقة سليمة وسليمة ، أو تصارعها وتناحرها فيما بينها من أجل البقاء .

وفى الحالة الأخيرة ، ينبغي فرز وغزيلة العناصر المتصارعة ، سواء أكانت قديمة أم جديدة ، لتأخذ المدرسة منها الثمين وتهمل الفث ، وبذا تكون المدرسة بمثابة مخزن ضخّم للأفكار والمثاليات والمهارات الحديثة .

٥ - يعد المنهج مرآة المجتمع التى تعكس ما يعتقدّه الناس ، وما يشعرون به ، وما يفكرون فيه ، وما يمارسونه من سلوكيات وأفعال ، لأن المنهج ينبثق أساسا من الجذور الثقافية للمجتمع . وعليه ، فإن قيمة الأهداف التربوية المتضمنة بالمنهج تكمن فى أنها مستمدة من الثقافة السائدة فى المجتمع .

٦ - يمكن النظر إلى الثقافة على أنها

(أ) هى كل ما تقوم عليه التربية من عوامل ومقومات

(ب) هى جميع سبل الحياة والسلوكيات التى عن طريقها يواجه الأفراد مشكلاتهم اليومية

(ج) هى مجموع المثاليات والأفكار وطرق التفكير والمهارات والاتجاهات وجميع أوجه السنة

(د) هى ذلك الكل النظم المتكامل الذى تستخدمه جماعة من الناس وتنقله إلى أبنائهم (عبر المشاركة) الذين سيصبحون أعضاء فى مجتمعهم . وهى لا تشمل الثقافة والعلوم والأديان والفلسفات فقط ، بل تشمل أيضا الجهاز التكنولوجى والطرق السياسية وحتى العادات اليومية

تأسس على ما تقدم ، فإن كل تغير فى أى جانب من جوانب الثقافة لابد وأن يكون له تأثيراته المباشرة على المنهج ، ويكون ذلك بمثابة دعوة ملحة للمستولين على جميع المستويات ، وفى جميع المحالات (تربوية ، وغير تربوية) لتعبير المنهج القديم ، والظهور فى وضع منهج جديد يتناسب والتغيرات التى حدثت فى تلك الثقافة .

٧ - تسهم الثقافة المستوردة من ثقافات أخرى فى تزييق الثقافة القومية ، وبخاصة إذا كانت الثقافة المستوردة تتضمن بعض العناصر والمتغيرات ذات التأثير الفعال والعلاقة المباشرة بالتركيب الأساسى للمجتمع . مثل : طرق كسب المعيشة ، أو إيجاد طرق جديدة لتنمية الطاقات الاجتماعية والإبداعية لأفراد المجتمع .

٨ - إن مختلف أنواع النشاطات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والعلمية والفنية والأدبية والتعليمية . . . الخ ، تتداخل وتترابط معا بوشائج نسب متينة قوية الأساس ، كما أنها تؤثر بعضها فى بعض خلال عملية أى تطور اجتماعى . لنا ، ينظر

للمجتمع كوحدة واحدة متكاملة متماسكة . وليس مجرد مجموع عددي من البؤل والأهوا .

ملخصة القول : يترتب على التغييرات التي قد تطرأ على المجتمع تغيرات مناظرة في مفاهيم الجماعة . وفي نظرتها إلى حقوق الأفراد ومسئوليتهم وقبحهم . ويمثل ذلك دعوة صريحة ومباشرة للمسئولين عن المناهج لإعادة بنائها . وتنظيمها من جديد على أساس من الأفكار والمهارات والقيم الحديثة لتساير الواقع الاجتماعي من جهة ، وحتى لا تنهم بالتخلف التربوي والأكاديمي والتقني من جهة أخرى ، وبخاصة أن النهج يلعب دور المترجم لما يحدث في المجتمع (٩)

نماذج لتنظيمات معاصرة في المنهج التربوي *

ما زالت أدبيات التربية تتعرض إلى منهج الشاط ، والمنهج المحوري ، والمنهج المتكامل ، كنظميات حديثة للمنهج التربوي . وذلك بالرغم من أن منهج الشاط والمنهج المحوري قد ظهرا في بدايات القرن العشرين . وأن المنهج المتكامل قد ظهر في خمسينات القرن العشرين . وذلك بحجة أن هذه التنظيمات قد ظهرت لمقابلة المنهج التقليدي (منهج المواد الدراسية) الذي ساد الفكر التربوي منذ أن ظهر التعليم النظامي (المقصود) والنظم في المدارس

ولكن ، مع تطور الفكر التربوي ، ومع التقدم في تكنولوجيا التعليم منذ سبعينيات القرن العشرين ، ظهرت تنظيمات معاصرة حديثة للمنهج التربوي ، لذا يكون من المهم والواجب التعرض لبعض هذه التنظيمات ، وذلك ما يتم تحقيقه فيما يلي :

(أ) منهج الاتصال الشفاعي :

في ظل الأحداث السريعة الجارية التي يوج بها العالم الآن أدرك التربويون والمسنون عن التعليم أهمية تفسير وتعديل المناهج ، بحيث يكون الهدف الأساسي والجوهري لها هو الإنسان . وبما يكون للمناهج بعدا إنسانيا يراعي حرية الاختيار والقول والفعل والنظرة للأمر عند الإنسان

وقد يقول قائل : أليست المناهج بصورتها الحالية التي تتمركز حول نظم المعلومات والتي تقوم على أساس نظام الحفظ والتلقي ، هدفها الأساسي هو الإنسان ؟.

حقيقة ، تهتم المناهج بصورتها الحالية ببعض جوانب ثمة ، الإنسان ، لكنها في ذات الوقت تهمل جوانب أخرى لها أهميتها الخاصة في حياة الإنسان

أيضا ، تهتم المناهج بعرفة (صناعة) الإنسان عن طريق صبه في قوالب معدة لشحيق ذلك الغرض ، لذا لا نجد لبعض المحتالات الخبيرة في البناء الفكري والانعصالي والوجدى والعاطفى للإنسان مكانا فى المناهج بصورتها الحالية .

فعلى سبيل المثال : لا تتضمن المناهج حاليا المجالات التى تؤكد على أهمية العدل ، والحب ، والحرية ، والكرامة ، والشعور بالجمال ، والإحساس بظروف الآخرين ، والتفقه فى النفس،

• للاستزادة والاستفاضة . يمكن لقارئ الرجوع للمصدر التالى

ولم عبيد ، مجدى عزيز إبراهيم . تنظيمات معاصرة للمنهج . الطبعة الثانية . القاهرة . مكتبة الأمل المصرية . ١٩٩٩

تنظيم المنهج التربوي المعاصر ==

والإبداع والابتكار ، وغير ذلك من الأمور التي تجعل الإنسان متفتح الفكر بحيث يستطيع أن يطل برأسه على العالم الخارجى ، ويعتبر بفهم جيد كل ما يحدث من حوله .

* لقد انحط شأن الإنسان عندما أهملت المناهج الفنون .

* لقد انغلقت عقل الإنسان عندما أبعدته المناهج عن ظروف العصر .

* لقد افتقد الإنسان الحب عندما أكدت المناهج على أهمية الآلة فقط .

* لقد شعر الإنسان بالظلم عندما تشدقت المناهج بشعارات لا تتحقق فى حياته

* لقد ضاعت حرية الإنسان عندما فرضت المناهج عليه قهراً وقسراً .

* لقد شعر الإنسان بالمهانة عندما أكدت المناهج على أهمية دور العقاب فقط فى تعليمه .

إن اهتمام المنهج بالمعلومات دون سواها كان على حساب المعانى السامية العظيمة فى حياة الإنسان ، كالشرف والتقاليد والسعادة والحياة السهلة البسيطة الآمنة

وحدير بالذكر ، أن الاهتمام بالمعانى السامية أنفة الذكر فيه أيضاً تأكيد مباشر وصريح على أهمية الاهتمام بالجوانب المعرفية التى يجب تحتل الجزء الأعظم من عقل وفكر المتعلم ، لذا ، يجب أن توجه المناهج جل اهتمامها نحو توظيف المعلومة فى مواقف حياتية للمتعلم بحيث يستطيع من خلالها أن يتعلم ، أو يعلم نفسه بنفسه . وبذا ، نحصى المتعلم من مترقات القيم الفاسدة والثقافات المتحرقة ، ويجعل عملية التعلم بالنسبة له أمراً سهلاً ميسوراً

أيضاً ، يجب أن تهتم المناهج بإتاحة الفرص التعليمية ذات المعنى فى بنية المتعلم المعرفية ، فستطيع عن طريق تلك الفرص : الوصول إلى المعلومات الجديدة المعاصرة ، وتوليد الأفكار الحديثة المبتكرة ، والأخذ بأسلوب البحث والاستقصاء كمنهج حياتي له ومن هنا أتت أهمية التفاعل بين المتعلم وجميع الأطراف الأخرى للعملية التعليمية ، ونتيجة لذلك ظهر منهج الاتصال التفاعلى . (١٠)

مصادر اشتقاق منهج الاتصال التفاعلى :

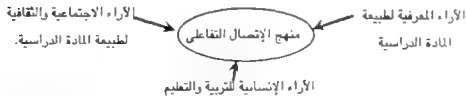
ويشتق هذا المنهج من ثلاث نواحي رئيسة :

١ - رؤية لطبيعة المادة الدراسية كما هى معروفة ومستداولة فى الحقل الاجتماعى (المجتمع) .

٢ - نظرة معرفية أساسية للمادة الدراسية المطلوب تعليمها

٣ - المداخل الإنسانية فى التربية والتعليم

ويظهر الشكل التالى الآراء النظرية التى أثرت على أهداف المنهج الاتصالى :



وبعمل المنهج الإنساني "على تحقيق الموضوعات التالية :

- * التركيز على عملية الاتصال التي تحقق وجهة نظر المتعلمين ، بشرط أن يتم بناء المنهج بالطريقة التي تحقق ما تقدم ، وأن تكون الأعمال المرتبطة به على درجة تأثير فعالة ، وغير متوقعة سلفاً ، ويتم دراستها بعد الحصول عليها دون تحيز .
- * يسعى أن يوجه الاهتمام أولاً وأخيراً للمتعلم ، كما يجب أن ترفع من شأن عملية الاحترام المتبادل بين جميع الأطراف
- * ينظر إلى التعلم على أنه خبرة ذاتية واقعية ، لذا يجب أخذ رأي المتعلم في الاعتبار بالنسبة للموضوعات التي يتعلمها والقرارات الخاصة بهذا الشأن
- * ينظر إلى المتعلمين كمجموعة لديهم القدرة على التفاعل مع الآخرين ، ويمكنهم أيضاً تقويم أعمال الآخرين وتقويم مختلف الظواهر
- * ينظر إلى المدرس على أنه المرشد والموجه للمتعلمين لما له من خبرة واسعة عريضة ، ولا ارتباطه الوثيق بالمخ التربوي ، لما عليه مراعاة متطلبات المتعلمين
- * ينظر إلى الخبرات الأثرية التي يكتسبها المتعلم على أنها الزاد القوي والضروري من أجل عملية الفهم وتكوين لعروض العلمية تجاه أهداف المنهج ، وبخاصة في المراحل المبكرة للتعليم

٣-١١ (ب) المنهج التكنولوجي : (١١)

نعيش المجتمعات حالياً عصر لتكنولوجي ، حيث يتأثر مسار وطبيعة التطور العام للدول والمجتمعات بالمو المتسارع ، لمعدلات الاكتشافات العلمية والابتكارات التكنولوجية والمدى الذي تستخدم به هذه المعارف ، بقصد تطوير أساليب الإنتاج وتحقيق المستوى لأفضل للأداء ، والتكيف للظروف المختلفة في ماضط الحياة المختلفة بما يحقق رفاهية المجتمع ولأفراد

إن المظهر الأسمى لمصدر السلطة في عصر التكنولوجيا لا يتمثل فقط في امتلاك الأرض والمال ، وإنما أيضاً في العقل والإبداع اللذين يكتسب الإنسان من السيطرة على الطاقة واكتشاف تعدد مواردها ، فلم يعد الإنسان يعتمد على الطاقة المادية فقط بل تعداها إلى الطاقة النووية والطاقة الشمسية . كما أصبح الإنسان ، أو أوشك على إحداث مننوحات جديدة بأوصاف يستطيع أن يحددها مسبقاً عن طريق هندسة الجينات والانسناخ . والمنابع للتطور التكنولوجي يستطيع أن يلاحظ أنه يسير في اتجاهات متسعة ، لعل أهمها

- ازدياد مستوى التعقيد :

فقد ارتفع مستوى المشكلات التي تواجه الإنسان والتي تتطلب منه حلاً . والسيطرة على التعقيد ، تطلب الأمر الاهتمام بالدراسة المتعمقة لأنواع العمل وتحليل المهام وتنمية مهارات حل المشكلات العامة والمهنية . مما أدى إلى الاحتياج إلى صحوة فكرية عالية أكثر من الحاجة التقليدية إلى تربية قوى بدنية وحسية .

- * يمكن أن نطلق مصطلح " المنهج الإنساني " على " منهج الاتصال التفاضلي "

- ازدياد الاستثمار غير المادي :

فقد أصبح هناك اختيارات متعددة . ولم تعد المواد الخام مثل الحديد والبترومل مشكلة مستعصية ، فقد أمكن إنتاج ، سائل وازداد الاعتماد على مصادر للطاقة متنوعة ، كما ازداد الاعتماد على الإلكترونيات وإمكاناتها الفائقة

- اندلاع ثورة الذكاء :

فقد ازداد الاهتمام بالذكاء وثقافة الإبداع وبقظة الفكر . كما ، ازداد الاهتمام بما يسمى بالذكاء الصناعي عن طريق الآلات المفكرة . كما تزايد الاهتمام بالنسبة البشرية ، فيعد أن كان متوسط ما يصرف في الدول المتقدمة في التنمية البشرية ٢٪ من ميزانية المشروعات ، أصبح متوسط ما يصرف على التنمية البشرية الآن ١٦٪ من الميزانية . وقد صاحب ثورة الذكاء سرعة التعبير وثورة المعلومات ، حيث أنشئت قواعد للمعلومات ، وأصبح من الممكن تخزين المعلومات في عقول إلكترونية بهدف تحليلها واستخلاص الظواهر والعلاقات التي تتم عنها ، بما يؤدي إلى مزيد من المعلومات والتنسيق بأحداث وعلاقات جديدة

- إعطاء الأولوية لما هو مكتسب :

فقد ازداد الاعتماد على ما يمكن أن يكتسبه الأفراد أكثر من الاعتماد على ما هو فطري أو موروث ، وازداد الاهتمام بالتعليم والتدريب ، وأصبح الاهتمام مركزا على تنمية الذكاء عن طريق الخبرة والثر ، ببناء التعلم . وأصبح من المبادئ الأساسية في التعليم أن كل طفل قابل للتعلم ، وكل متعلم قبل للوصول إلى مستويات التعلم

وقد كان لنجاح التجربة اليابانية في تفوق إنتاجها الدور الأساسي والمهم في إثبات أنه يمكن لأى جنس بشري أن يكتسب أعلى مستوى من المهارات ، وأن يبدع ويبتكر ، ولم يعد الذكاء سمة موروثة لمجس بذاته أيضا ، لم يعد الابتكار والإبداع حكرا أو وقفا على حضارة بعينها دون بقية الحضارات ، طالما ننسج فرص الانطلاق . وتدفع بالطاقات الكامنة للمتعلمين لتعبير عن ذاتها إلى أقصى إمكاناتها في إطار الحرية والديمقراطية وتكافؤ الفرص .

- ثبات فاعلية المشاركة في اتخاذ القرار :

فقد كانت هناك نظرية يطلق عليها اسم النظرية التيلورية (نسبة إلى تيلور) تقول بأن المجتمعات تحتاج إلى نسبة قليلة من الأذكيا ، والنسبة الغالبة تكون للمصفين من قبليى الذكاء . ويكونون تابعين لمن يصممون من الأذكيا . كما تعتمد على أفراد قلائل في صنع القرار . وعلى البقية أو الغالبية تنفيذ ذلك . ولكن النظرة المعاصرة هي أن المجتمع في حاجة إلى أكثر عدد من الأذكيا والمدرين تدريبا عاليا ، وإلى اشتراك جميع المختصين في اتخاذ القرار ، إذ لايد لكل عامل في موقعه أن يكون قادرا على اتخاذ القرار فيما يخص عمله . وبالتالي ، فإن كل أفراد المجتمع في حاجة إلى أرقى درجة وأرفع مستوى من التعليم ، كل في مجال تخصصه . ولعله من المناسب قبل أن نتحدث عن المنهج التكنولوجي أن نوضح المقصود بمصطلح التكنولوجيا ذاتها :

لا يوجد اتفاق على تعريف وحيد للتكنولوجيا . هناك ، من لا يفرقون بين التكنولوجيا وصناعاتها . وهناك ، من لا يفرقون بين التكنولوجيا والمهارة الحرفية . وهناك ، من لا يفرقون بين التكنولوجيا والتكنولوجيا (الأساليب) Techniques في الوقت الذي يعرف فيه البعض أن التكنولوجيا هي تكتيكات تستخدم المعارف العلمية . وهناك بعض القواميس تساوى بين التكنولوجيا وعلوم المهندسين ، وبالتالي فإنه لا يوجد مكان للتكنولوجيا في المجالات العلمية والاجتماعية والاقتصادية الأخرى .

إن المدققين يصفون التكنولوجيا بواسطة وسائلها وأهدافها . ومن التعاريف المناسبة في هذا الإطار ، التعريف الذي قدمه ماريونج Mano Bunge أستاذ فلسفة العلوم بكندا ، والذي يقول كالآتي :

" يقال جسم من المعرفة أنه تكنولوجيا إذا توفر فيه الشرطان التاليان :

- ١ - إذا كان منسجما (متفقا) مع العلم ، ويمكن التحكم فيه بالطريقة العلمية
- ٢ - إذا كان من الممكن أن يستخدم للتحكم في الأشياء ، أو العمليات - الطبيعية أو الاجتماعية - أو لتحويلها أو لابتكارها ، بقصد تحقيق هدف عملي يعتقد أنه ذو قيمة اجتماعية

مفهوم المنهج التكنولوجي وعناصره :

لمهج التكنولوجي ، مفهوم تربوي يعبر عن منظومة إنشائية ، تسعى إلى استخدام وتطبيق أساليب التكنولوجي ، وما تقتضيه من تشغيل مضغى للعمليات العقلية في علبات التعليم والتعلم ، وإلى تطويع الأجهزة والمعدات ذات القدرات الفائقة في عرض وتخزين وتحليل واستدعاء المعلومات للعملية التعليمية من خلال وموارد وإبرام ذات أهداف سابقة التحديد ، وإلى استخدام خطوات تنبؤية في عملية التعليم مبنية على أسس من علم السلوك بما يتضمنه من نظرية التعلم السلوكي والتعلم الشرطي التأثيري أو الإحرائي Operant Conditioning

والسمة الرئيسية في المنهج التكنولوجي هي اعتقاد التربويين والتكنولوجيين أن مواد لمهج التعليمية ، عندما يستخدمها المتعلمون الذين وضعت خصيصا لهم ، يجب أن تنتج كفايات معينة ومحددة يكتسبها المتعلم ، وهذا الاعتقاد هو تقدمه كدر عن الاعتقاد التنسدي السائد بأن مواد المنهج التعليمية ما هي إلا مصادر للتعلم ، قد تميد أو لا تنفيد في موقف تعليمي معين

ويرى التكنولوجيون أن مصممي ومطوري المناهج هم مهندسون تربويون كما قال بذلك فرانكلين بوبيت Bobbit منذ أكثر من نصف قرن . وكما أشار معصره شارترز Charters في قوله " . . . إن صناعة المنهج تصمن تحليل عمليات محددة . . . كما في تحليل العمليات المنضمة في نسبير آلة ما "

ويهتم المنهج التكنولوجي بالنواتج والغايات أكثر من اهتمامه بالوسائل والعمليات الوسيطة ، حيث يعرف بوفام Popham وببكر Baker ، المنهج التكنولوجي على أنه " كن

بواقع التعلم المخططة التي تخضع لمستوية المدرسة ، وأن " المنهج يشير إلى النواتج المرجوة الناجمة عن التعليم " . وبذا ، نجد أن المنهج يختزل إلى الغايات (Ends) والتعلم يختزل إلى الوسائط (Means) . ومن ثم فإنه ينظر إلى المنهج والتعليم على أنهما مركبتان متمايزتان تكونان عملية إنتاجية تؤدي إلى مشروح يمكن قياسه ، يسمى السلوك الهائى . وفى هذا الإطار ، ليس للمعلم أن يضع أهدافه ، ولكن عليه أن يختار من بين أهداف مرسوعة سلفا ، وبذلك فإنه ينظر للمعلم على أنه نوع من المهندسين ، صناعته : هندسة المنهج ومكونات أخرى من منظومة الإنتاج التكنولوجية التي تقود إلى كم كاف من المنتوجات التي تخضع لمواصفات التحكم فى جودة المنتج Control Quality ، وهذا يؤكد النظرة إلى المنهج على أنه سلوكيات مستهدفة .

ويرى سكينر Skinner أحد دعاة النظرية السلوكية - التي تقف وراء المنهج التكنولوجى - أن المنهج يصاغ من ضوء أهداف سلوكية أو أهداف غائية .

ويصف (سكينر) دور المعلم على أنه دور المهندس الميكانيكى ، حيث يصفه بأنه الشخص الذى يظم لرومبات واحتمالات التدعيم Reinforcement Contingencies لئى فى ظلم يحدث إشراط آلى ، يتحده التلاميذ بوجبه نحو الأهداف المحددة " . ويظهر إلى الطريقة ها على أنها حدود مستلزمات التدعيم لئى يضمها صناع البرنامج . وفى هذا ينظر إلى المتعلم على أنه منظومة استجابات ، وإلى التعليم على أنه منظومة مؤثرات . يرى المنهج على أنه نواتج تعلم مخطط لها تغطىها قوائم سلوكيات كيفية أو أهداف هائية . ولا ينظر (سكينر) ورفاقه السلوكيون إلى المنهج على أنه مركبة لمنظومة إنتاج تكنولوجية فحسب ، بل يرون التلميد على أنه نوع من وحدات التعلم الميكانيكية الداعمة فى عملية الإنتاج.

وطبقا لمايرسى Gaytse فإن المنهج عبارة عن ، مشتابعة من وحدات المحتوى تنظم بحيث أن تعلم كل وحدة يمكن أن يتم كإنجاز منفرد ينبغي أن يحققه المتعلم بعد تمكنه من الوحدات السابقة فى المشتابعة . حيث يتم تعريف وحدة المحتوى بأنها توصيف محدد لقدرة مفردة أو هدف سلوكى يقوم به التلميذ . ويغترص هذا التعريف أن التعلم عملية ميكانيكية وخطية ، وأن المتعلم ما هو إلا أحد الميكانيزمات (الآليات) الذى يتم إشراطه (Conditioneh) بتجاه أحداث الاستجابات الصحيحة

ويلاحظ أن السلوكيين وأصحاب نظرية تعديل السلوك يؤمنون تماما بأن " كل السلوك يمكن التحكم فيه " . وطبقا لرأى سكينر فإن تكنولوجيا التعلم تساعد أكثر فى زيادة إنتاجية المعلم ، فهي تمكنه من أن يعلم أكثر فى المادة التى يعلمها ولأعداد أكبر من التلاميذ .

ويمكن القول - محاركا - بأن مفهوم المنهج كمنظومة تكنولوجية يعود إلى العقود الأولى من القرن العشرين ، حينما بذل التربويون جهودا مضنية لتطبيق المفاهيم الصناعية وأساليب لإدارة العملية فى العمل التربوى بكل أبعاده . وتمثلت هذه الجهود فى مراحلها الأولى فى أسلوب شائع بين رجال الصناعة والإنتاج فى ذلك الحين ، وهو : أسلوب تحليل الوظيفة وأسلوب تحليل المهمة .

وفي السنوات الأخيرة اتسع مفهوم المنهج التكنولوجي ، ليكون بمثابة مظلة تستظل بها مفاهيم تربوية معاصرة ، مثل : الأهداف السلوكية ، التعليم الفردي الإرشادي ، تحليل النظم ، والأداء ، التصاقدي Contracting Performance ، تحديد المسئولية (المحاسبة) Accountability ، التعليم البرنامجي ، واستخدامات الكمبيوتر في التعليم ، مثل : التعليم بمساعدة الكمبيوتر (CMI) والتعليم المبنى على الكمبيوتر (CBE) ، وما يصاحب دراسة الكمبيوتر من تدريب نظم المعلومات (INFORMATICS) .

أولاً : بالنسبة للأسس السيكولوجية والتربوية للمنهج التكنولوجي :

يستند المنهج إلى مجموعة من الأسس والمبادئ السيكولوجية والتربوية ، أهمها

١ - التعلم ، عند التكنولوجيين - عبارة عن رد فعل لمثير مصاحب بوجود تلميحات أو إشارات (Cues) مناسبة ، وليس عملية تعامل متبادل بين التعلم والمؤثر ، يتمكن فيها المعلم من التأثير على المؤثر .

٢ - يوجه المتعلم بوجود علامات ومظاهر ذات دلالة ترشده للاستجابة المستهدفة ، فإذا ما أتى بالاستجابة الصحيحة فإن سلوكه يعزز ويدعم ليحدث ربط بين المثير والاستجابة ومن ثم يتم الوصول إلى الاستجابات المستهدفة عن طريق "التغذية الراجعة والدفع المتزايد والعوري : لتشجيع المحاولات الناجحة واستبعاد المحاولات الخاطئة .

٣ - يقتصر تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية في التعلم على الخطو التالي Pacing في سرعة التعلم ، وعلى عدد المهام التي يتعلمها الفرد للوعى بالهدف ، فبعض المتعلمين يمكنهم أن يصلوا إلى الاستجابات الصحيحة بسرعة ويتعلمون تدريبات أقل من غيرهم للوصول إلى علاقة أو تعميم معين . ولا يحتاج المتعلمون إلى نصيب أو ثمة أو شغل أنفسهم في مهام تعلمية يعرفونها أو مهام تؤدي إلى سلوكيات أو حركات تعلم تكون في حوزتهم

٤ - الصورة العامة للتعليم ها هي التعليم الفردي (Individualized) وليس التعليم الشخصي (Personalized) ، بمعنى أن المتعلم قد يعمل منفردا ولكن المادة التعليمية التي يتعلمها كل فرد واحدة للجميع ، وليست مكتوبة له شخصيا بحيثوى يختلف عن تلك المكتوبة لغيره ، كما هو الحال في المدرسة الإنسانية (Humanistic) التي تضع برنامجا ومحتوى مختلفا لكل فرد .

٥ - على الرغم من أن الصورة العامة هي أن المتعلمين فرادي ، إلا أنه توجد فرص لفترات عمل في مجموعات صغيرة ، وقد يحتاج الأمر لجمع المجموعة الكبرى ككل .

٦ - لا ينتقل المتعلم من هدف إلى آخر إلا بعد وصوله إلى مستوى يمكن محدد مسبقا .

وفي هذا الإطار فإنه يمكن القول إن عملية التعلم تسير في سلسلة منطقية شبه خطية ،

كالتالي :

(أ) يعرف المتعلم بوضوح السلوكيات المرعوب له أن يحققها مع نهاية البرنامج المرتبط

بهدف معين .

- (ب) تشرب المتعلم مفردا - في معظم الأحيان - على المهارات المتطلبة مسبقا ،
المفهوم أو الشهرة أو العلاقة الجديدة المستهدفة
- (ج) يشرب المتعلم على الهدف الجديد عن طريق وسط تعليمي (مادة تعليمية) تقدم
من خلال وسيط تكنولوجي (أهاز - كتاب . . . أو معلم) .
- (د) يتم التعلم من خلال التشجيع المتتابع للمحاولات الناجحة في ضوء التغذية الراجعة
الفورية والتفريق البنائي المصاحب بالرجوع إلى مصادر معرفة فرعية شارحة في حالة
الخطأ

(هـ) لا ينتقل المتعلم من هدف إلى آخر إلا بعد اختياره اختبار تمكن

ثانياً : بالنسبة لتنظيم المحتوى :

- ١ - يربط المهن التكنولوجي عادة بالمواد المفصلة والمجالات المعرفية ، مثل الرياضيات
والعلوم والمهن والمعدات وتنقيب التطبيقات
- ٢ - يعتقد التكنولوجيون أن مواد المهن ذاتها - إذا ما استخدمت بواسطة المتعلمين الذين
وضعت من أجلهم - سوف تنتج كفايات تعلم Learning Competencies . وهذا
- كما ذكرنا آنفاً - يعتبر في حد ذاته تطوراً عن الاعتقاد بأن مواد المهن مجرد مصادر
معرفة . فالمادة التعليمية التي يقدمها التكنولوجيون تكون قد أعدت حصيصاً لأهداف
معينة ولطلاب معينين وقت محددتها ، وثبتت كفايتها في ضوء اختبارات محكمة المخرج
- ٣ - يتم تنظيم المحتوى منطقياً ويرتب في شكل مهام تعليمية متدرجة ، وتجرباً كل مهمة
إلى مهام تعليمية ، أي مهام جزئية مرتبة ترتيب هرمياً : بحيث يؤدي التمكن من
المهمة الجزئية الأدنى إلى تعلم المهمة الجزئية الأعلى في الترتيب الهرمي
- ٤ - يدخل في المهرمات التعليمية المهرمات والمتطلبات السابقة Pre - requisites التي
قد يحتاج إليها تعلم مفهوم أو مهارة أو علاقة جديدة وذلك من خلال تحليل المهمة . أي
من خلال تحليل الخبرة التعليمية الجديدة المستهدفة .
- ٥ - يترجم المحتوى إلى مشروعات من المادة التعليمية يتم وضعها بعناية في ضوء أهداف
معينة ومحددة لطلاب معينين معروف مستواهم وخبراتهم . وتحدد مع المواد التعليمية
الوسائل والتطبيقات التي تقدم من خلالها كل متابعة تعليمية .
- ٦ - يتم تحريك المادة التعليمية مع غيبة تمثل مجتمع المتعلمين ، وبعد المحتوى في صوره
الكتاب التي يسرع عنها التحريك ، والتي تستخدم ليس فقط لبناء النتائج النهائية
للاختبارات ، ولكن لتحديد الأخطاء ، ونقاط الضعف أثناء تعلم هذا المحتوى .
- ٧ - يتم تقويم المادة أيضاً في الميدان وفي أرض الواقع بعد تنفيذها للتعرف على المشكلات
التي قد تنجم عن التنفيذ وعن تعميم البرنامج ، والتي قد تتطلب تدريب المعلمين أو
إعادة تدريبهم على تعليم محتوى المادة العلمية أو على أسلوب تقديمها أو على أساليب
تقويمها .

ثالثاً : بالنسبة لاستراتيجية التدريس :

تسير استراتيجية التدريس في متابعة مرتبة من التحركات ، كالآتي

١ - يشرح المعلم الهدف أو الأهداف من الدرس ويوضح لكل تلميذ ما هو متوقع منه بهاية الدرس ، إذ أن الأهداف موضوعة مسبقاً بعناية فائقة وبصورة تمكن من ملاحظتها أو قياسها ، وبحيث يستطيع كل متعلم تحقيق هذه الأهداف من حيث المحتوى والمستوى المنشودين

٢ - يعطى المدرس المتعلم فرصاً لتعلم وممارسة كل المهارات - التي يتم تحديدها سلفاً - والتي ليست في حوزة الطالب ، ثم يلي ذلك التعلم نحو السلوك المستهدف . ويقدم المعلم أو الوسيط التعليمي محفزات للاستجابات الصحيحة في المراحل الأولى ، ثم تستبعد بعد ذلك المحفزات ليستجيب الطالب مستخدماً المفاهيم أو المهارات أو المبادئ والعلاقات التي سبق أن تعلمها من المحفزات

٣ - يسير المعلم - أو الوسيط التعليمي - في تحركات كالآتي

(أ) تعريف مفهوم معين أو توصيف له

(ب) إعطاء أمثلة مريحة وأمثلة سلبية للمفهوم موضعاً ذلك بمواقف ذات معنى للطالب

(ج) ربط مفهومين ثم تعليلهما للحصول على علاقة أو مبدأ .

(د) ضم مجموعة من المبادئ في استراتيجية لحل المسائل والمشكلات

وقد تختلف التحركات في تقديم المفهوم بالبداية ، بإعطاء الأمثلة المريحة أو الصالبة أو كليهما قبل توصيف المفهوم أو تعريفه ، ثم يدعم التوصيف بمزيد من الأمثلة والأمثلة المصادرة

٤ - بصفة عامة ، توضح استراتيجية التدريس في شكل متتابعة من التحركات لتقديم متتابعات ومهرمت من المادة التعليمية بدلالة مركباتها الأبسط . وقد تختلف متتابعة عن أخرى في الطول ، من هدف وحيد ، إلى درس يجمع أكثر من هدف ، إلى وحدة دراسية ، إلى مقرر دراسي بأكمله

ويولى المنهج التكنولوجي اهتمامه الأكبر بالأهداف المعرفية ويلبها في الاهتمام الأهداف المهارية والنفس حركية ، ثم تأتي في نهاية ترتيب الأهمية الأهداف الوجدانية التي يبدو أنها أقل حظاً عند التكنولوجيين

رابعاً : بالنسبة للتقويم :

للتقويم - كما للأهداف - دور بارز وموقع مرموق في المنهج التكنولوجي الذي من سماته الأساسية ما يلي :

١ - وجود تقويم - مستمر لكل هدف ولكل درس ولكل وحدة وللمقرر بكاملة - في ضوء تغذية راجعة ، ويشع كل تقويم بتفريعات العلاج اللازمة إن نطلب الأمر ذلك .

٢ - وجود سجل لنتائج التقويم المستمر لكل طالب يوضح مدى تقدمه ومستوى تعلمه . وهذا السجل لا يحتوي فقط على نتائج الاختبارات ، بل يشمل أيضاً تشخيصاً لأحوال الطالب ونقاط ضعفه ومحاولات علاجه . كما يحتوي على مواطن قوته ومواقع نجاحه .

٣ - وجود تقويم نهائي جمعي .

٤ - وجود حد أدنى محدد لمستوى التمكن مرتبط بكل هدف من المفترض أن يصل إليه كل متعلم بحسب خطوه الذاتي ونقط تسكينه .

٥ - اختبارات التقويم محكية المرجع ولا تعتمد على المنحنيات السيكلومترية ذات المتطلبات والانحرافات المعيارية والتوزيعات الاعتدالية للظواهر الطبيعية . بل تعتمد على المفهوم الأديومتري أو القياس التربوي الذي يسلم بضرورة وصول نسبة عالية من الطلاب - إن لم يكن كلهم - إلى حد أدنى من مستوى تمكن معين (يحدد غالباً بأن ٨٠٪ على الأقل من الطلاب يحصلون على ٨ / على الأقل من النهاية العظمى للاختبار) طالما أنهم يتلقون تعليماً معداً إعداداً جيداً .

ويلاحظ في المنهج التكنولوجي أنه يضع في اعتباره أن الأصل في التعليم هو أن الطالب يجمع ويتمكن ، والاستثناء هو أنه يفشل . فإن فشل فإن التكنولوجيين يعززون ذلك ليس إلى ضعف الطالب ، ولكن إلى ضعف في البرنامج الذي يقدم له وفي إدارة العملية التعليمية ذاتها .

(ج) المنهج الأخلاقي ^(١٢)

تتم عملية نقل القيم والآراء والأخلاقيات والمعتقدات إلى الأطفال والتلاميذ بصورة مستمرة ، إذ عن طريق الأسرة والمدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى يتعلمون ما هو صواب وما هو خطأ ، وما يدركون الطريق الأمثل الذي يجب أن يسلكوه

وفيما يحتضن بدور المدرسة في التأثير على أخلاقيات التلاميذ ، فيكون ذلك من مطلق أدوار المناهج التي تقدمها بهذا الشأن . وبالرغم من أن المدرسة تكسب التلاميذ التربية الأخلاقية من خلال المناهج التي يتم تعليمها للتلاميذ ، فإنها قد تسهم أيضاً بدون قصد في مساعدة التلاميذ على التفكير في المسائل المتعلقة بالأمور : الفاسدة حلقياً ، والغشة احتشاعياً ، وغير السوية سلوكياً .

وهنا ، يقتصر الحديث على ما ينبغي أن تقوم به المدرسة عن قصد بالنسبة لدور المنهج التربوي في اكتساب التلاميذ التربية الأخلاقية . لذا ، ينبغي إزاحة التأثيرات التي قد تتم دون قصد ، ومحاولة ضبطها لتقع في حدود الأطر التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها عن قصد .

وبالرغم من أن جنور القصايا المتعلقة بالتربية الأخلاقية بمفهومها الواسع يمكن ردها إلى مفكرى وفلاسفة الحضارات القديمة ، فإن مجال التربية الأخلاقية قد شهد نماء وتقدماً ملحوظين نتيجة ظهور نظريات النمو الأخلاقي ، ونظرية التعلم الاجتماعي ، ونظرية التحليل النفسي .

وفي وقتنا هذا ، توجه البحوث التربوية حل اهتمامها من أجل الرقود على مدى الاستفادة من النظريات أفئة الذكر في التربية الأخلاقية ، وذلك بعد التأكد من صلاحية وفعالية

تلك النظريات بعد تنقيحها بما يتوافق مع طبيعة المواقف التربوية

حقيقة ، إن التباين في نظام التعليم يكون له مردوداته الإيجابية أو السلبية بالنسبة لقضية إسهام المنهج في التربية الأخلاقية ، ولكن القضية أخذت مؤزرا في التصاعد نحو "المنهج الإيجابي" الذي يؤيد فكرة إكساب التلاميذ مقومات الأخلاقيات من خلال الماهج التي يتعلمونها ، وإن كانت لا توجد رؤية واضحة نحو المنهج الأخلاقي The Moral Curriculum من حيث أهدافه وطرائق تدريسه وأساليب تنقيحه

وعندما تقوم السلطات التعليمية العليا بنحطيط الماهج الدراسية ، لا يكون للمعلم أو المتعلم أية أدور تذكر بالنسبة لعملية تحطيط هذا المنهج . ولكن في ظل التنظيمات الحديثة للمناهج ، يتم تحديد محتويات المنهج على ضوء عملية المآاورات بين المعلم والمتعلم ، وحسب رؤية كل منهم

تأسيسا على ما تقدم ، تقوم المعرفة في المنهج التقليدي على أساس الأنظمة الأكاديمية المتخصصة التي تتحمل المدرسة العبء الأكبر في تعليمها للتلاميذ ، بينما ترتبط المعرفة في المنهج الحديث بأفكار السلوك التي يكتسبها التلميذ ككاس حي من المجتمع والمدرسة على السواء

يرد نظرا إلى المنهج كنتاج من الخبرات في صورة نظمها المؤسسات التربوية ووضعتها في قالب رسمي له أهدافه المحددة ، فغلب الاهتمام بالعمل الاجتماعي لتحديد هوية المجتمع والياف الاجتماعي له ، وللمعرفة قيود المجتمع وأفكاره النفسية والاجتماعية لنظامه "البناء" في المجتمع ، أيضا ، غلب الاهتمام بالموضوعات التي تتصل بعملية الاختيار ومصمميها نظرية ومفاهيمها لمتفذة . وبما تستطيع إدراك أسس الاختيارات الأخلاقية والقيم التي تحكم هذه الاختيارات عند المراهقين . وكذلك ، غلبت الاهتمام بربط أثر الخبرات عبر السورة المتروسة في سلوك المتعلمين ، وبما يمكن تشجيعهم على التخلي عن التأثيرات السببة لتلك الخبرات ، والعمل على إكسابهم بعض المفاهيم عن التغيير الاجتماعي التي تساعد على تكوين المفاهيم الخاصة بالتربية الأخلاقية بلغة اجتماعية سهلة وبطريقة جيدة .

وباحتصار ، علينا أن نكسب المعلمين والمتعلمين على السواء (ما يحب) و (مالا يحب)

الأخلاقيات والتربية الأخلاقية :

يقول (سارتر) : " نحن لا نعرف الرجال إلا إذا أقمنا معهم علاقات " والحقيقة ، نحن لا نعرف طبيعة الناس إلا من خلال التفاعلات والمواقف التي تتطلب تفاعلات تحكمها مبادئ القيم والأخلاقيات . فمن ترتبط عاطفيا ووجدانيا وعقليا مع الناس الذين ترتبط معهم في علاقات ، وتزيد قوة الارتباط كلما ازدادت قوة العلاقات بهم . وفي هذا الصدد يقول (مرستينكو) : " إن كل فاسون اجتماعي أو تشريع اجتماعي يخدم الحاجة " .

ويجدر بنا الإشارة إلى الاعتبارات السببية التي تزيد من قوة العلاقات بين الناس ويؤكد ذلك (وستمارك) بموافقة على المبدأ الخاص بالمفاهيم الأخلاقية التي تشكل التنبؤ بالحكم الأخلاقية ، إذ يوافق (وستمارك) على أن المفاهيم الأخلاقية ترتكز أساسا على التفاعلات

الأخلاقية التي هي بمثابة تعميمات للمعيول تجاه ظواهر بعينها ليمد الشخص فيها رأيا بالاعتراض أو الموافقة ، وبالسخط أو الاستحسان . وبذا يركز (وستمارك) على الصفات الفردية عند لشخص أكثر من الصفات الاجتماعية

وفي المقابل نجد (حبروتش) يميل إلى النظر إلى علم الاجتماع الأخلاقي كجزء من علم الاجتماع الذي يعرض لدراسة السلوك الأخلاقي الجماعي كوظائف للبناء الاجتماعي ، وبذا يمكن فهم وتفسير القيم الأخلاقية التي تلهم أو تسبب هذا السلوك . ويصف هذا الاتجاه الظواهر الاجتماعية ، ولكنه لا يفسرها .

وإذا أردنا أن نعرف المزيد عن المقصود بالأخلاقيات ، علينا تحليل النص التالي الذي كان يمثل عين الأخلاقيات في أوائل القرن العشرين

- أن يقدم الإنسان السبب المعوي قل السبب المادي
- أن يحب لبعة أكثر من الحنرة
- أن يحترم عدوك وأنت تهزمه بعين تغلور من الخوف
- أن تعتز بالأرض التي عليها ولدت
- أن يكون اعتراذك أكثر بأخوة شععان في كل الأرض .

ويظهر النص السابق بوضوح الروابط التي تربط بين الأخلاقيات والوطنية . وبين الحروب والألعاب ، وبين المضامين الأخلاقية وبعض المفاهيم الدينية .

إن قراءة السطور السابقة ، تذكرنا بأن الكلمات التي نتحدث عن الدوافع لها تاريخها ، كما يحمل مغزاه تغييرا تاريخيا

وينبغي التنويه إلى أن المفزى السابق للسطور السابقة قد يكون مختلفا بالنسبة لمختلف الطبقات في بلد ما خلال فترة ما ، ولكن له بالقطع تأثير في التغيرات التي تحدث لكل طبقة بطريقة مختلفة بمرور الوقت

وبلاحظ أن المضامين الأخلاقية التي يعكسها النص السابق كانت متطورة ، لتناسب عصر الفرسان ولتخص الطبقة البرجوازية التي كانت لها السيادة في أوائل هذا القرن . ولكن مع تغير البناء الاقتصادي والسياسي الذي ساد غالبية دول العالم بعد الحرب العالمية الثانية ، أصبحت للتربية الأخلاقية مكانتها المميزة في المدارس كمادة دراسية متخصصة يتعلمها جميع تلاميذ بلا استثناء ، ويقوم بتدريسها الخبراء ، في ذات التخصص .

بعض قضايا المنهج الأخلاقي :

تتمثل أهم القضايا التي يثيرها المنهج الأخلاقي في الآتي :

(١) مجالات التربية الأخلاقية التي ينبغي أن يعكسها المنهج :

تقوم التربية الأخلاقية على ثلاثة مجالات رئيسة ، هي :

(أ) المجال الشخصي :

ويتعلق بإكساب سمات وعادات شخصية مرغوب فيها ، مثل : الأمانة والتعاون

والشفقة ومساعدة الآخرين .

(ب) المجال الاجتماعي :

ويرتبط بالقيم وأوجه التقدير المتصلة بالمجتمع المعلى والأمة ، مثل : الانتماء والالتزام الاجتماعي والتضحية والديمقراطية وتقدير العمل

(ج) المجال الكوئى :

ويشير إلى القيم الكوئية ، مثل : تقدير حقوق الإنسان وتدعيم حركات التحرر ومعارضة سباق التسلح ورفض فكرة الاحتلال بالهزيمة العسكرية والاقتصاد والتنمية الساسية

من المطلق السابق . ينغى التأكيد على الآتى

* بالرغم من تداول الحالات الثلاثة السابقة وتفاعلها فيما بينها ، فإن التصنيف السابق يفيد فى إبراز الدور الذى يمكن أن يسهم به المهج التربوى فى تحقيق كل مجال من تلك المجالات

* لا يعنى اكتساب التلاميذ لبعض القيم الاجتماعية أنها باتت الدستور الذى على أساسه يفسر التلاميذ القيم الأخرى المشابهة أو ذات الصلة ، وإنما ينبغى أن تكون الوسيلة الرئيسة لتحقيق أهداف التربية الأخلاقية هى إتمام التفكير الناقد والموضوعى عند التلاميذ

* لا يكون للقيم وأوجه التقدير وأساليب السلوك أية دلالات ولا تعنى شيئاً ما لم تطبق فى مواقف حية . وغل مشكلات ونقاط واقعية

* إن إكساب التلاميذ للجوانب السابقة ، قد يفرز أحد مستويات السلوك التالية

- السلوك الأخلاقى السالب ، ويعنى مجرد تجنب المواقف عبر الأخلاقية أو السلوك اللاأخلاقى بصورة شكلية

السلوك الأخلاقى المنفهم ، ويشير إلى الوعى والاقتناع والرضا بالسلوك الأخلاقى

- السلوك الأخلاقى النشط ، ويعنى المشاركة فى الماشط والأعمال التى تزكده على المطالب والمواقف الأخلاقية ونشج تلك الأخلاقية . على أن يقوم التلاميذ بذلك السلوك النشط بقناعة وتطوع وتصحية

وجدير بالذكر أن المدرسة يجب أن تعمل بكامل طاقتها من أجل أن يصل التلاميذ إلى مستوى السلوك الأخلاقى النشط .

(2) أهداف منهج التربية الأخلاقية :

من المتوقع أن يكتسب التلاميذ بانتهاء دراستهم منهج التربية الأخلاقية الأمور التالية :

* اتباع المسلك الأخلاقى فى حياتهم الخاصة والاجتماعية .

* تقدير قيمة العمل الإنسانى ، سواء أكان ذلك ذهنياً أم بدوياً .

* معرفة الخصائص المميزة للثقافة القومية ، ومعرفة دورهم فى تطويرها .

- * تكوين وجهات نظر تقويمية فيما يتعلق بالمشكلات التي تعترض ثقافتهم .
- * معرفة دور الثقافة في إنماء وإثراء المجتمع
- * تقدير حقوق الإنسان ، وإدراك أهمية تحقيقها
- * تقدير أهمية الشريعة الدولية ومبادئ ومناشط هيئة الأمم المتحدة ومطامنها المختلفة.
- * القدرة على إصدار الأحكام الدقيقة على الأحداث الجارية على المستويين المحلي والعالمي

(د) المنهج القومي (١٣)

بعد المنهج القومي The National Curriculum من أبرز المحاولات التي قدمت لإصلاح حال التعليم في إنجلترا في الثمانينات . ويرى أصحاب هذا المنهج أن رؤيته للمصالح التربوية التي يحسبها بعيدة المدى ، لذا فإن تأثيراته التربوية قد تستمر حتى السوات الأولى من القرن الحادي والعشرين .

لقد قدم المنهج القومي في أواخر الثمانينات (١٩٨٨) كمحاولة لإصلاح التعليم ، ولكنه قوبل في البداية باستهجان شديد من رآوا فيه مجرد ترتيب معقد ومشوش لأفكار ونظم تم وضعها في عجلة وسرعة ترتب عليها وجود الكثير من التناقضات .

وهي 'مقابل' رأى مؤيدو المنهج القومي أنه السبيل لإصلاح حال التعليم في إنجلترا لأنه قام على أساس سياسة موحدة ومفروسة بترو لإدخال عناصر المناقشة والمحصصة والانتقاء في نظام التعليم . لذا ، فإنهم يرون احتمال استمرار المنهج القومي ، رغم ما قد يحدث في السلطة لتعديلية من تغييرات أو تعديلات ، كما يؤكدون على أنه قد يشكل أحد التعديلات للإدارة لعقد من الزمان أو أكثر .

لقد ظهر المنهج القومي كسلح أساسي في التعليم المدرسي الحديث والمعلّ . وبالرغم من معارضة المعلمين المبدئية لبعض الأفكار والمفاهيم المدرجة به ، فإنهم شرعوا بمهارة واقتدار في تحمل مسئولية المهام الخاصة بإعداد التنظيمات والإجراءات وآليات الاستشارة ومشروعات عمل المنهج القومي وخطط تدريسه وتعليمه

مركزات بناء المنهج القومي :

يمكن بناء المنهج القومي في ضوء المرتكزات التالية :

- (١) يوجد إجماع بين التربويين على تأييد مفهوم وجود منهج موحد لكل التلاميذ في سن ٥ - ١٦ سنة بغض النظر عن أوضاعهم أو موقعهم الجغرافي . ويشل هذا توسعا منطقيا لبدأ التعليم الشامل ، ويرمز في ذات الوقت إلى انتهاء سياسات المنهج التي تعن في الأخذ بفكرة التخصص الدقيق (وبخاصة في المرحلة الثانوية) والتي كانت السبب المباشر وراء تدنى مستويات العديد من الشباب في مجالات كثيرة .
- (٢) يقدم المنهج القومي إطارا عاما للمحاورات والمداولات التي تتم على المستوى القومي ، مما يوضح للتلاميذ والآباء مدى طموحات وخطط هذا المنهج .

وبحانِب اهتمام المنهج بالتنمّة في المجالات الحيويّة (كالصحة مثلاً) ، يوجد ضغط متزايد كي يتضمّن المنهج إعلانيًا بالممارسات المتعلقة والسريّة الخاصّة بأهداف التعليم والتي تلقى الصو ، على حفظ التعلم وسيّاتاته

(٣) قد يولي المنهج القومي اهتمامًا كبيرًا بفنّ التعليم (البيداغوجيا) ، وذلك على أساس أن السخطيط الحماغي والتعاري من قبل المعلمين قد يقودنا إلى خطط عمل أكثر ابتكارًا ومدرّسة بشكل أفضل

ويمكن الخطر الحقيقي على 'منهج القومي' في الفترة التي تعقب تصميّمه ، إذ قد يصاب المنهج بالعمود للاعتقاد بأنّه منهج كامل وثابت وغير قابل للتغيير على أساس ما قضى من وقت وجهد كبيرين في إعداده وبما

(٤) يستطيع المنهج القومي الشعب على المشكلات التي يواجهها العديد من التلاميذ عند انتقالهم من مدرسة لأخرى في منطقة جغرفيّة مختلفة ، أو المشكلات التي تعود إلى الخبرة التي يرب بها كل التلاميذ وهم يتقلّون من مرحلة لأخرى ، لأنّ لتحويل 'الأساس' يكون مؤذيًا وضارًا بشكل خاص عندما تختلف بيئة التعلم اختلافاً جذريًا

وفيما يختصّ بعهد التواصل في المنهج ، أشارت الدلائل إلى أن الحد من مستويات تحصيل التلاميذ عند الانتقال من مرحلة لأخرى يعود إلى استغراق التلاميذ لعدة سنوات في دراسة موادّ دراسيّة منفصلة في مرحلة ما حيث لا يكون لهذه الموادّ أيّة علاقة اتصال بما يتمّ تدريسه في مرحلة تاليّة . وبما يسهم المنهج القومي في تنفيذ الفكرة القديمة السائدة في المدارس الشويّة . وهي : 'البدا من جديد' بسبب تطبيقه لاستراتيجيات حفظ السجلات والربط بين المرحل التي تجعل عملية التعليم متصلة

(٥) تتمثل أهم مهام المنهج القومي في التوقعات والطموحات التي يمكن للتلاميذ تحقيقها عندما يدرسون هذا المنهج . لذا ، يبرز المنهج القومي المواهب الكامنة عند الأفراد ، فلا تكون الموهبة الأكاديميّة صفة مادية بين التلاميذ . أيضًا ، يشجّع المنهج القومي الغالبية التلاميذ الغرض الأساسي للحصول على مستويات أعلى في الأداء .

وبالرغم من أن المنهج القومي يشجّع تعانيّة الأفراد العرض المناسبة للوصول إلى مستويات أعلى في الأداء ، والتحصيل ، فإن هناك بعض سواحي القصور في البعد الخاص بالتقييم ، وتتمثل أهم هذه السواحي في الآتي :

- التعميم الحاطي: وسوء الفهم لمصطلح القدرة ، وتقييمها فقط على أساس القدرة العالية والمتوسطة والمنخفضة .

- يبرز المنهج القومي المشكلة الخاصّة بقضية التقييم والاحتبارات ، لأنّه بالرغم من أنه يشجّع الغرض المناسبة الكثيرة لتحسين الأداء ، فإن هذا الإنجاز ليس مطلقًا ، ويتطلب وضع حدود قصوى وحدود دنيا لمستويات الأداء . ولكن افتراض أن بعض التلاميذ قد لا يستطيعون تحقيق مستويات بعينها ، أو افتراض عدم قدرتهم على تجاوز مستويات محدّدة ، يظهر مشكلة التوقعات المتكررة خلال المستويات العمرية بشدّة

لم يسبق لها مثيل

- يتطلب المنهج القومي الوعي الكامل والفحص الناقد من قبل المعلمين للتغلب على الصعوبات الخاصة بالتنظيم ، إذ أصبح من الصعب حالياً وضع مهام تقييمية (الاختبارات) محايدة تماماً للمحس (بين / بات) مهما كان الأسلوب المستخدم ، بسبب التحيز في أغلب الأحوال للبين.

وبالرغم من نواحي القصور آنفة الذكر ، فإنه في حالة الأخذ بالمنهج القومي يكون للمدرسة استقلالها النسبي بصرف النظر عن السياسة التعليمية التي تقرها الحكومة. وفي هذه الحالة ، يتعين على المدرسة تحديد المدى الذي يمكن عنده الأخذ بأسلوب سجلات التحصيل التفصيلية الذي يمثل أحد أساليب التقييم التقدمية القليلة التي تم إقرارها والأخذ بها لإصلاح حال التعليم في الثمانينات ، والتي تهدف من ذات الوقت إلى تدعيم ميول التلميذ وتوجيه اهتماماته نحو الأفضل . لنا ، يمكن تدارك وعلاج نواحي القصور التي سبق الإشارة إليها .

ويحذر التنويه إلى أن استخدام مدخل المواد الدراسية في بناء المنهج القومي على أساس أن هذا المدخل يحفز التفكير الابتكاري والإبداعى عند التلاميذ ، قد لاقى نقداً عظيم الشأن ، لقصوره في تحقيق الآتى :

(١) يولى المنهج القومى اهتماماً كبيراً بالربط الأفقى بين المواد الدراسية ، ولكن ذلك قد لا يتحقق بدرجة كبيرة في حالة استخدام (مدخل المواد الدراسية)

(٢) بناء المنهج القومي على أساس (مدخل المواد الدراسية) قد لا يتوافق مع نظام اليوم المتكامل في المدارس الابتدائية .

(٣) لا يكون (مدخل المواد الدراسية) مناسباً لبناء المنهج بالمرحلة الثانوية . وذلك يجعل الانتقال التدريجى والتتابعى فيما بعد المرحلة الثانوية خلال المرحلة السنية : ١٦ - ١٩ سنة أمراً غاية في الصعوبة . وقد تقابله عقبات عديدة

(٤) يحول (مدخل المواد الدراسية) عملية التقييم في المرحلة الثانوية إلى النظام التقليدى القديم في التقييم ، إذ يتم تقييم كل مادة مفردة .

(٥) يعد (مدخل المواد الدراسية) من مدى الخيارات والبدائل الإضافية التي بعد العديد منها ضرورياً لبناء منهج بدايات القرن الحادى والعشرين .

مبررات المنهج القومي :

لقد أحدث شكل المنهج القومى العديد من التربين ، إذ ظهر كأنه يجمع بين التقاليد الأوربية السائدة في التعليم والمتمثلة في تحديد المواد التي ينبغي أن يتضمنها المنهج ، وبين الميل الأمريكى للاختبارات . لقد خلق المنهج القومى بذلك اقتراحاً قوياً ومتوسعناً بشأن العملية التعليمية.

ومن جهة أخرى ، ازدادت درجة العداوة للمنهج القومى بسبب ندرة المعلومات عنه ،

وانتشار المخاوف حول التشريعات والقوانين الدستورية الخاصة به ، والنحفظ على شكل الاختبارات التي سوف يتم تطبيقها في تقييم المنهج . لذا ، يكون من الصعب توضيح مدى التأثير والدافعية اللذين استوجبهما إجراء هذا الإصلاح الأساسي في سياسة المنهج ، وإن كان بوسعنا رؤية التأثير السياسي في الجمل والعبارات التي تم بها صياغة المنهج القومي ويمكننا أن نقول بدرجة كبيرة من الثقة بأن رسم سياسة تجمع بين المصالح المتضاربة للجماعات السياسية كانت وراء قضية بناء المنهج على أساس قومي .

وقد تناول (جون كويك John Quicke) هذه النقطة الأخيرة في تحليله الرائع لسياسات وآراء جماعة الحق الجديد New Right حول التعليم في العقد الماضي . وأشار (كويك) إلى الاختلافات بين المحافظين الجدد وبين الليبراليين الجدد الذين يعملون من خلال معهد الشؤون الاقتصادية في إنجلترا:

لقد أوضح (كويك) أن المحافظين الجدد يدعون إلى حكومة قوية وإلى رؤية هرمية (طبقية) للمجتمع الذي تصبح فيه فكرة القومية فكرة أساسية ، في حين يؤكد الليبراليون الجدد على حرية الفرد في الاختيار طبقاً لظروب السوق الحرة . وفيما يختص بالمنهج ، ظهر المحافظون الجدد أقوى نفوذاً وتأثيراً بالنسبة لقضية بناء المنهج على أساس قومي

وحديث بالذکر ، أن التعيين المركزي المسلط كما تعكسه وجهة نظر المحافظين يبدو غير متفق مع مبدأ الذي يسمح للسوق (الأداء) بتحديد شكل المنهج . كما رد معهد الشؤون الاقتصادية) وأضحى في هذا الشأن ، إذ جاء على النحو التالي :

"إن المنهج القومي الأكثر فعالية هو ذلك الذي يفرضه السوق (أي المستفيدون من خدمة التعليم) ، إذ يكون في هذه الحالة أكثر استجابة لحاجات الأطفال ومتطلبات المجتمع من أي منهج تفرضه السلطة المركزية . وستكون نتيجة محاولات الحكومة أو البرلمان لفرض منهج - أيًا كانت درجة الاتفاق عليه - رديئة من حيث الكيف والمرونة والاستجابة للحاجات . والأفضل أن نسمح للسوق بتحديد وضع النظام الذي يستجيب للطلب ، وعلى الحكومة أن تثق بعوامل السوق أكثر من ثقتها بأية خطة أخرى مهما كان أعضاؤها"

ويرى معهد الشؤون الاقتصادية - الذي يعكس وجهة نظر الليبراليين - أن الحد الأدنى حول منهج قومي تفرضه الحكومة بصرف الأنتظار بعيداً عن القضايا المهمة ، ومن بينها اقتراح نقل الإدارة والسلطة للمدارس

ومن المعروف أن (مارجريت تاتشر) كانت مترددة بالنسبة للحدود المسموح بها أو درجة التعيين Prescription المطلوبة للمنهج القومي ، ثم استقر رأي (تاتشر) بأن تكون اللغة الإنجليزية (القومية) والرياضيات والعلوم هي حدود هذا التنظيم (المنهج القومي) . وقد أشيع أن وزير الدولة (كينيث بيكر Kenneth Baker) هو الذي أقنع (تاتشر) بالحاجة إلى سلطة أكثر شمولاً واتساعاً ، لتأثره بقول المحافظين الجدد :

" إن المنهج الذي لا تتحكم فيه الحكومة يستعمل كأداة لفلل اتجاهات اليسار "

وطفا لتجليل (كويك Quick) ، كانت سياسة المحافظين الحد من إلقاء الضوء على المعاصر التعليمية التي يشركون فيها أو يتفقون عليها مع كل أشكال التعليم الليبرالي . كذا ، مقارنة لقيم التي يعتنقونها بالأيديولوجيات الراديكالية السائدة في الإدارات التعليمية على المستوى المحلي . وبالرغم من مثل هذه السياسة في إقناع أفراد السوق ، فإن القادة السياسيين أقرروا هذه السياسة لتوسيع دور ومسئوليات السلطة المركزية .

وعلى صعيد آخر ، أوضح كل من (رسولد) و (هارخريفز) - من موقعهما اليساري المعارض لإصلاحات الحكومة - أن تنظيم واختيار محتوى المنهج على أساس قومي يتعارض مع السياسة التعليمية كما جاءت بالدستور ، إذ لا يمكن الجمع بين المركزية والمخصصة لأنهما يمثلان طرفي نقيض في رسم السياسة التربوية . كما أوضحا أن مركزية بناء المنهج والتقييم قد يؤديان إلى التنافس أو المزايدة حول القيم التي اختارتها الحكومة . وعليه ، فإن التحكم في الأيديولوجية التعليمية لتجنب المحاطر السياسية والاجتماعية ، لا يتوافق مع فكرة تشيئة أخيل وفقا للمسار الحر الذي تعرضه عوامل السوق الطروب نسوي .

ومهما كانت طبيعة الخلاف بين المحافظين والليبراليين ، فإن شكل وأسلوب المنهج كان شيئا فائق الأهمية بالنسبة للمحافظين الخدد . وهذا يفسر اهتمامهم بعضوية المجالس القومية الجديدة وبفحص التشريعات الرأية والدستورية من أجل الحصول على المزيد من الهيمسة التي تساعد في تطبيق إجراءات المنهج القومي .

ويتمثل التأثير السياسي الثاني للتأكيد على أهمية المنهج القومي في السعي للأخذ بمعبير تقوم على أساس نظام المحاسبة ورفع الكفاءة في الخدمة التعليمية . من هذا المنظور ، يصبح المنهج القومي هو أساس صنع القرارات الخاصة بالتكاليف والمستخدمين ، كما تكون الاختبارات هي الأساس في إصدار مقاربة سلبية حول كفاءة المدارس والمعصون

وفي هذا الشأن ، كان (ريود - بيسميث) ، صريحا في رؤيته ، إذ أوضح أهمية لأخذ بنظام الإدارة والكفاءة (المحاسبة) في بناء المنهج القومي . وللتأكيد على صدق دعواه ، يقول إن الأسلوب الذي أدبرت به الخدمة التعليمية بعد الحرب العالمية الثانية ، قد أعطى أهمية عظمى لفصل وتوزيع السلطات والمسئوليات عن الحكومة المحلية والحكومة المركزية والمدارس ، بدلا من تجميعها بشكل يخلق رابطة إدارية مباشرة بين الاستشار بأوسع معايير وبين الأداء ، وكانت النتيجة : إما مستويات ثابتة أو أخذت في الانخفاض مع تكاليف أعلى .

وتعتقد الحكومة أنه بإعادة إدخال معايير الأهداف ، وإعطاء المدارس والكيانات سبل وطرق تحقيق نفسها ، يمكن الربط بين المستويات الأعلى في الأداء وبين الإدارة الأفضل في الإمكانيات ، وبخاصة إذا تم تسجيل نتائج المدارس ونشرها بشكل يسمح بعقد المقارنات بين المدارس والسلطات المحلية ليس فقط في ضوء المعايير ، ولكن - وهذا هو المهم - في ضوء كفاءة درجة نجاح المدرسة أو السلطة المحلية في تشكيل المدخلات والمخرجات . ونستعمل الكثير عن مؤشرات الأداء في المستقبل "

انطلاقاً من جدوى المنظور السابق ، تعضل السلطة المركزية بناء المنهج على أساس الأهداف ، ولا تتحس كثيراً لمنهج محالات الخبرة HMI . ولقد ترتب على ما تقدم صعوبات عديدة من أجل الأخذ بالاختبارات الشاملة والتقسيم المبني على الأهداف . كما حدث قلق حول التعبير (التحول) في علاقات العمل مع المعلمين والمدارس .

خلاصة القول ، يعتبر الشكل الذي وضع به المنهج القومي بصرًا لأولئك الذين ساروا في طريق الإصلاح التعليمي ، كما يمثل زيادة هائلة في قوة وأهمية السلطة التعليمية المركزية ، ويقدم معياراً يستند إليه في تقدير الأشكال الحديثة للمحاسبة في عملية التعليم .

المنهج القومي في التسعينات :

تناولنا في الحديث آف الذكر بناء المنهج القومي والأحداث السياسية التي صاحبت انتخابات ١٩٨٧ في إنجلترا ، ولقد أوضحنا أن هذه الأحداث قد أظهرت قوة ونفوذ السلطة المركزية ، وبخاصة بعد أن أظهر تحليل الأساليب التعليمية الرسمية التي كان معمولاً بها بعد الحرب العالمية الثانية ، وجود قصور كبير في فهم النظم التربوية ، أدى بالتبعية إلى انخفاض مستوى التعليم

والسؤال : ما إمكانية صمود المنهج القومي أمام التحديات التي قد يقابلها بسبب نفوذ بعض الجامعات أو الجبهات المعارضة له ؟

ظهرت في خلال عام من سن القانون الذي يشرع لتطبيق المنهج القومي في إنجلترا ، مميزات تدل على تعرض نموذج المنهج التقليدي للضغط في العديد من المجالات المرحية . وتشكل الأمثلة التالية حجر الأساس في ملاحظة ما إذا كانت بعض التوجهات السياسية للمنهج القومي قد تتحقق في الواقع أم لا .

(أ) يوجد في عدد من الوثائق الرسمية ، مثل : « من السياسة إلى التطبيق » الصادرة عن السلطة المركزية في المملكة المتحدة تحولاً بدرجة ما عن التأكيد على أهمية المواد الدراسية . كما تركت للمدارس حرية تحديد طرائق تدريس المواد التي يتضمنها المنهج القومي . لذا ، فإن النظريات التعليمية (نظريات منهج الموديولات Modular) التي هاجمها المحافظون باتت تتمشى مع المنهج القومي . ولقد تضمن ميثاق " من السياسة إلى التطبيق " قائمة بمجالات الخبرة ، وبتركيز على العبارات المرتبطة بالتحصيل في المنهج بدلاً من الاهتمام بفهم المادة الدراسية ، يمكن قبول عدد متنوع من تطبيقات المنهج ، ويكون من الخير رؤية مدى تحقق الأمر السابق في المنهج القومي .

(ب) تشكل برامج التقييم والاختبارات معياراً حرجاً لدى نجاح المنهج القومي في تحقيق أهدافه من وجهة نظر المحافظين ، لذا يحذر روديس بيسون Rhodes Boyson من ذلك ، بقوله : " إذا لم تختبر المعلومات المحفوظة بشكل أكثر فاعلية ، سيكون الاختبار رائفاً ومخادعاً " .

والتقرير الذي أعده فريق العمل في التقييم والاختبارات ، والمذكورة التي وزعت على المجموعات المختلفة التي تعد مهمات التقييم ، يركزان على الجانب التكويني للتقييم

مثل تركيزهما على الجانب التلخيصي للتقييم . وبالرغم من وجود بعض التناقضات من مبادئ التقييم في الاقتراحات الخاصة بالمنهج القومي ، فإن هناك قبولاً واسعاً للمطردة الكلية في التقييم والمنهج ، وبالأذات في سياسات المدرسة للتقييم وحفظ السجلات .

ج) وعلى غير المتوقع . لم تتأثر المجموعات التي تعمل في المواد الدراسية بفكر أصحاب الحزب المحافظ الذين قسوى مفودهم بين عامي ٨٦ ، ١٩٨٧ . وبذلك على ذلك أن سياسات عصر التقليدي التي كانت مرتبطة بالمؤسسات التربوية في تلك الفترة ترى الدور لأن من خلال المنهج القومي ، فضلاً عن الدفاع المستميت عن العلوم المتوازنة مقارنة بالمنهج التقليدي للفيزياء والكيمياء والأحياء . وفي المقابل توضح تقارير صاغها العمل في التصميم والتكنولوجيا والتاريخ إلى مدى استعدادت بعض الجماعات الليبرالية نفوذها

، قد يكون الإجماع التربوي على شكل المنهج قد تحطت من الناحية الشكلية والتنظيمية مع الحرب العظمى الثانية . وهذا تغير ذو دلالة قد يخلق عدة علاقات جديدة ، ويحدد التوزيع لخصوبة لمبادئ جديدة . هدف إعادة صياغتها شكلي جديد تماماً

وقد استنتج أوترو وأيس في دراسته عن التدخل فبدراسي في النظام التعليمي في دوليات الخدمة الأمريكية في التسعينات أن جوانب مختلفة من النظام التعليمي لم تكن متكيفة مع واقع صناع السياسة . إذ أن هتات لعلهم أنتم ليس المنحية لم تستحب بالطريقة المتأصلة

وقد يكون المنهج القومي الذي وضع عام ١٩٨٨ نصراً سياسياً لأولئك الراغبين في تحقيق القيم التقليدية من خلال نظام دستوري متميز . ولكن التشريع قد ترك الفرصة أمام الاتحادات لعميدة في العملية المستمرة لصياغة السياسة التعليمية وتطبيقها ، وبذلك يكون قد أفسح المجال أمام بعض الجماعات التي لم تمارس حقها في صياغة عبارات الدستور . وتوحي الأفكار لبدلية التي تقدمها هذه الجماعات لتصميم ووضع أهداف المنهج ، بأن النصر الذي تم إقراره في وضع منهج قومي قد يحتاج إلى إعادة النظر فيه وتقييمه من جديد ، بعدما يتكشف المزيد من الحقائق عن أساليب إدارة المدارس لعملية المنهج

تخطيط المنهج القومي :

إن تصميم المنهج وتطويره على أساس قومي ، وما يتبع ذلك من سياسات للتقييم على مستوى المحلي وعلى مستوى المدارس ، ومن إسهامات المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور في اتخاذ القرارات ، قد يظهر الآتي .

- يوجد بعض المعلمين ممن يعتبرون أنفسهم كموجهين للمنهج ، بينما لا يرى البعض الآخر ذلك الأمر . وبالنسبة للمعلم الذي يعتبر نفسه موجهاً للمنهج ، غالباً لا يلتزم بجميع الميكانات المركزية ذات العلاقة بالمنهج القومي ، من حيث طرق تدريسه وأساليب تقويمه
- بالرغم من أن المدارس التي تطبق المنهج القومي يتم إدارتها وفقاً لتوجيهات مركزية ، فإن المجالس المحلية المنتخبة قد تعدل في حصص تلك التوجيهات التي تصدرها الوزارة بالنسبة

لكل أو معظم المواد الدراسية ، مما يقلل من سطوة وعبء الوراثة في هذا الشأن
إذن ، فهداه التوجيهات والأهداف لا تستخدم في المدارس كمواثيق عمل بهائية ولا رجعة
فيها . وفي أحسن الأحوال قد يصعبها بعض المدرسين في اعتبارهم . كما أن إجراءات التقويم
الشطبة بالمدارس قد تتسق مع الميثاق المركزي . وفي هذا الصدد يقول (نيكولاس بيتي) :

" إن إجحاف المعلمين عن تصنيف الأطفال (في المدارس التي تم زيارتها) ، وبخاصة في
مراحل العمر المبكرة ، تنعكس في عدم إعطاء أولوية لتصحيح الأعمال الكتابية ، وفي بدة
السلحلات ، ونقص الاختبارات التشخيصية للتلاميذ العاديين . وبدا يقتصر تقديم المساعدة على
تطوير برامج القراءة وغيرها من البرامج التي تسهم في تحقيق حاجات الأطفال " .

وكنتيجة لما سبق ، لا يكون في الأمر أية غريبة إذا لم يشعر التلاميذ الأكبر سناً بالخوف
وهم يؤدون الامتحانات . وهذا يرجع إلى أن معظم القرارات المتعلقة بمستقبلهم قد اتخذت على
صوء توصيات مدرسيهم ، وليس على أساس نتائج الامتحانات

والمسائل : ما الذي ينبغي أن يقوم به المستقلون بتطبيق شرد لائحة إصلاح التعليم ؟

إن تحقيق الضبط الإداري المركزي ووجود المناخ الهادئ المسترخي في المدارس ، وغياب
التوتر والصراع بين المعلمين ، تبدو وكأنها أموراً لا وجود لها في الواقع الفعلي ، وذلك عكس
ما يتوقعه مخططوا المناهج القومية حسب رؤيتهم للأمور وفقاً لحرارتهم التربوية المشائية . وذلك
لأسباب التالية

أولاً : بوجود عدم اتساق بين المفروض والواقع ، وبين النظر والممارسة . فبينما يكون
التنظيم المدرسي تقدماً ليبرالياً قبل الممارسة إلى أن تظل تقليدية متحفظة . لذا تبدو البيئة
الأساسية للفصل الدراسي متشابهة في المجتمعات المتخلفة . وما يختلف هو النظام البيروقراطي
الذي يحاول ترجمة الكلام النظري إلى تنظيمات وإجراءات ورتبانية لضبط ما يحرق داخل
لفصل.

وعند هذا المستوى ، يمكن تضيق فجوة الاختلافات إذا نظرنا إلى ما يحدث في الفصل
الدراسي . فمثلاً في الولايات المتحدة ، يقوم المعلمون بغرق العديد من التنظيمات والتقاليد كما
يقول (أوسبورن Osborn) ، أما (بارن Paum) فيؤكد على أنه في النظام الفرنسي المركزي
سخر المعلمون من التعليمات المفصلة والمكررة لطرق تدريس اللقطة . إن مركزية مثل هذه
التنظيمات مع هذا التفاوت بين الفصول الدراسية - حتى في الأنظمة التي تسير على نسق واحد
- يذكرنا بأن تحطيط المنهج لا يمكن أن يكون طموحاً حداً في الواقع (من الناحية العملية)

ثانياً : يسهم المهج القومى في جعل المعلمين على اتصال بطرائقهم المحليين والخارجيين
وهذا ما جعل (ماكلي Melean) يقول : " يرى الكثير من الأوروبيين في لائحة ١٩٨٨ تحولا
نحو الوفاق ، إذ وضعت الحكومة الإنجليزية ، ولأول مرة ، أداة (آلية) تستطيع بواسطتها تحديد
محتوى وأهداف التربية على غرار ما تفعله الجمهوريات الديمقراطية الأوروبية الأخرى . إن الأداة
عبارة عن قوة هائلة تهدف إلى إحداث تغيير نحو المزيد من الوفاق "

وجدير بالذكر أن نظم التعليم في أية دولة أخرى قد تبدو مشبعة في بعض جوانبها ، ولا تبدو كذلك في البعض الأخرى . وعلينا أن نذكر أن الإدارة المركزية ليست بالضرورة ديكتاتورية أو رجعية ، إذ قد يعتبرها بعض المسنّون بأنها تقدمية في جوهرها بسبب تأثيراتها المباشرة القوية

ثالثاً : إن معظم المخاوف التي تخالغ مخططي المناهج على المستوى القومي عادية ونتيجة وقتية لمحاولة أداء الكثر ، وبأقصى سرعة ممكنة . وهي ليست ناتجة عن سمة ذاتية في المناهج المخططة مركزياً .

لذا ، تعد لائحة إصلاح التعليم في المملكة المتحدة نقلة رئيسة نحو التوجيه القومي ، وهي بالضرورة مناقصة للأنظمة والإجراءات والتفديد الراسخة . وقد استغرقت فرنسا قرنين من الزمان ، واستغرقت إيطاليا قرب ، في بـ ، وتعديل أنظمتها التعليمية القومية ، ويعرف جيدا كل من اسبسيين والإداريين والمعلمين والآباء ، في هاتين الدولتين كيف تستغل المعلومات عسر النظام من المركزي إلى المحليات وبالعكس ، ومن هو المسئول عن هذا النقل

وينبغي التنويه أن بعض المعلمين قد يتبنون خطأ مرنا في التعامل مع المنهج القومي ، وقد لا يستطيع البعض الآخر تحقيق ذلك ، مع مراعاة أن هذا النظام يمرور الوقت يتسع من الأفراد والإجراءات ما يمكنه من الانتشار والتطور بقوة دفعة الدائبة .

وإذا كما قد قلنا في ثانياً أن ' المنهج ' قومي يكون بمثابة أداة اتصال بين المعلمين بعضهم البعض على المستوى القومي والعالمى ، فينبغى عند دراسة نظم التعليم الأحسية أن تدقق النظر لفرقة الكثر عن العوامل الثقافية المؤثرة في هذه النظم ، ومدى ملائمة هذه العوامل لمجتمعنا ، وبذا لا تبهرنا النظرة البديئية للنظم الأجنبية في حين تكون النظرة الثانية (الأعمق) أقل تشجع

رابعاً : إن هناك استعداداً من قبل الآباء وهينة المدرسة وأعضاء المجالس المحلية للثقة بعمه التدريس لضمان اتساق وعدالة النقاء التعليمى في المدارس والمجالس المحلية

وبالطبع ، قد يناقص هذا الخبرة السابقة لعظم مخططي المناهج ، وبخاصة على مستوى التعليم الثانى . أيضاً ، فإن أى مدير مدرسة أو أى رئيس قسم يدرك تماماً أن تقييم عمله يتم في ضوء درجات الامتحانات التي يحددها النظام الموضوعى المعقد الموجود خارج إطار المدرسة ، كما أن الكثر من الآباء والسياسيين يرون في هذه النتائج وسيلة لقياس مدى نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها .

وإذا كان هذا مقبولاً في الماضى ، فإنه يكون أكثر قبولاً بالسبب للحاضر والمستقبل وما كان ينطبق على المدارس الثانوية أصبح يطبق على المدارس الابتدائية أيضاً

وتبدو الآليات المرتبطة بإصلاح التعليم في نظر المعلمين ، أنها تقلل من شأنهم وتجعلهم مجرد عمال مدفوعى الأجر ، وتترك لهم فرصاً ضئيلة في حرية التصرف في المنهج ، تقتصر فقط على وضع الجداول واستغلال الموارد المحدودة . لذا ، ينبغي لمخططي المنهج تجاوز اهتماماتهم القصيرة المدى ، وتحديد الصعوبات الحقيقية طويلة المدى ، ومحاولة الإجابة عن الأسئلة ذات العلاقة المباشرة بالمجتمع والبيداغوجيا والتقييم .

تخطيط المنهج القومي :

تحدد الثقافة السائدة في المجتمع حدود وأبعاد عملية تخطيط المنهج . لذا ، قد تنحصر بعض البرامج التربوية قوائم من الأهداف والأنشطة التي تفرصها سلطة الدولة . وقد يكون للمعلم في برامج أخرى سلطة في توصيل أشياء تقترب أو تباعد عن المنصوص عليها في البرامج . بالإضافة إلى سلطته في التفسير والتعديل والتدعيم وتوسيع الاختصاصات . كذلك ، قد يكون للمعلم دورا إداريا يمثل في إدارة المحاسن واللجان العديدة ، وهذا يسهم بدور مهم في تخطيط المنهج ، وإن كان ذلك على حساب الجور أو الحد من المسؤولية الرسمية لغيره من المتخصصين . ويجدر التنويه إلى أن المعلمين الذين لا يعتبرون أنفسهم كموجهين للمنهج ، ليسوا بالضرورة أن يكونوا من الناس المخترعين أو المتيلدين ، أو من الذين ينفذون تعليمات البرنامج المركزي بشكل آلي .

وعليه ، يوجد لتخطيط المنهج ثلاثة مستويات على الأقل هي :

(أ) التقرير الرسمي

(ب) المدرسون الذين يوصلون المنهج ، ويشتمعون بقدر أكبر أو أقل من الاستقلالية والمسؤولية وثقة الشعب

(ج) سلطة المراقبة والإشراف على هذا التوصيل ، والتي تعمل على درجات مختلفة من البعد والقرب عن الفصل الدراسي

وتظهر الرتبة العالمية للمنهج أن مخططي المناهج في عديد من الدول يهتمون فقط بالمعصر (أ) وذلك على حساب المعصرين (ب) ، (ج) . وبالتالي ، فإن علاقات القوة والسلطة المحلية تعكس توزيعا مشوشا لاتخاذ القرارات ومفهوما غير دقيق للمنهج . وعادة ، في مثل هذا المجال لا يتم تشجيع الأفراد على القيام بمبادرات جوهرية . وفي أحسن الأحوال ، إذا كان التقرير الرسمي للمنهج (العنصر أ) أكثر تفصيلا ودقة ، فإن النظام التعليمي ككل يركز بشكل أكبر على مسؤولية المعلم المهنية ، وبشكل أقل على أساليب الإدارة المتجددة .

ويعد المنهج المركزي - بحق - تحولاً تاريخياً رئيساً ، إذ يوضح تخطيط هذا المنهج أنه ليس ببساطة مجرد محاولة لإدخال أفكار جديدة على الأنظمة القديمة بأقصى سرعة ممكنة وأقل جهد (خسارة)

إن للتخطيط عدة مستويات أو أبعادا منها على سبيل المثال :

(أ) تخطيط يومي (مثل : توزيع الموارد والأفراد ، تنظيم الجداول الخ) بطريقة تمكن المعلمين من توصيل المنهج بفاعلية أكبر

(ب) الاتصال : بمعنى تسهيل وصول المعلومات من المركزي إلى المحليات ، وبالعكس

(ج) تخطيط أنظمة العلاقات بحيث يتم التركيز على مسؤولية المعلم والتقليل من التوجه المركزي .

(د) تخطيط التعبيرات بعيدة المدى في المحتوى والأسلوب .

والبعدان (أ) و (ب) مباشران ، أما (ج) و (د) فهما معقدان وسهل تجاھلهما فى ضوء إلحاح تلبية متطلبات (أ) و (ب)

ولكن : ما الظروف التى على أساسها ينبغى تخطيط المنهج بهدف إصلاح التعليم ؟

يجدر التنويه إلى أن المنهج أمر فى غاية التعقيد ، إذ يحتاج تخطيطه إلى تضافر جهود جماعات وأفراد شتى لفترة طويلة من الزمان . كما ، يرتبط تحديد محتواء بالظروف السائدة فى المجتمع ، لذا نجد أن التغييرات الجذرية فى المنهج قد ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بالاضطرابات السياسية أو بالحروب . كالثورة الروسية أو الثورة الثقافية بالصين ، أو استقلال تنزانيا . كل هذا كان له تأثيره الواضح على المناهج .

وفى العادة ، يحدث التغيير فى المنهج بالتدريج ، وعلى فترات طويلة . وقد يشير تاريخ المنهج إلى حدوث تغيير وتحديث المنهج من خلال موافق أو قوانين قومية . ولكن العديد من المعلمين لا يدركون أن أسلوب ممارستهم لعملهم يتعدل ببطء نتيجة لعدد من الضغوط الخارجية وفى ظل الظروف الاستثنائية وغير العادية ، ينبغى ألا تكون الإصلاحات المستهدفة شديدة الطروح ، لأنها سوف تفتقر بوضوح لقوة الدفع الخارجية التى تمهد الطريق أمام التغيير الحذرى .

والغريب فى الموضوع ، أنه إذا اتسمت الظروف بديمقراطية أكثر ، فسوف يترتب على هذه الديمقراطية ثبات أقل فى شتى المجالات ، وتذبذب فى مختلف المبادئ ، وتناقض غير متوقع فى نسخة التعبير

وبالإضافة إلى ذلك ، إذا كان الأمر يتعلق بالمنهج القومى كأحد سبل إصلاح التعليم ، فربما نجد خطأ أساسياً بين المركزية والمحلية ، إذ أن جوانب المنهج القومى التى تنسم بالتوجيه المركزى قد لا تتسق مع عدة ترتيبات أخرى قد تفرض سلطة التعليم المحلية كوسيط بين الإدارة المركزية والمدرسة . وبالرغم من أن النظام الجديد يحصل بين طياته مجموعة تناقضات ، إذ ينطوى على وجود نظام مركزى من ناحية ونظام توصيل مهلهل من ناحية أخرى (لث الأفكار من الإدارة المركزية إلى المحليات) ، فإن هذا النظام يفترض أنه سيصبح ديناميكياً عن طريق المنافسة ودعم الأبناء والتمويل .

ومن وجهة النظر العالمية ، يصعب المنهج القومى المقترح توليفه غربية ، فهو ليس نظاماً مركزياً خالصاً ، كما أنه ليس نظاماً مركزياً موحها وترعاه البرلمانات المحلية ، وهو ليس نظاماً محلياً على طول الخط .

إن النظام التعليمى الذى يتبنى فكرة المنهج القومى يضم فى الحقيقة عناصر من التنازع الثلاثة السابق ذكرها . وحتى وقتنا هذا ، لم يقدم لنا مصممو المنهج القومى كيف يتم حل التوترات الناحية من هذه التوليفة الغربية التى سبق الإشارة إليها .

أيضاً ، نتيجة الجوانب التى حامت بالمنهج القومى ، حدث صراع بين صانعى القرار والمعلمين ، إذ يصر المعلمون على الاشتراك فى صنع التغيير ليس فقط كجنود مشاة يطيعون

الأوامر التي عليها عليهم القادة (مخطط المناهج) ، بل كمتخصصين محترفين . ويجب الأخذ في الاعتبار العواقب الوخيمة لعدم إشتراكهم في صنع القرارات والمناقشات التي تتجاوز حدران فصلهم

والسؤال : ما حوائج المنهج القومي التي يمكن تحطيطها بفاعلية أكبر ؟

بدخلت في الوقت الحاضر العديد من الأمور في نظم التعليم حيث يختلط الهذيل باليدل لذا ، فالأمر يحتاج إلى رؤية ، وإلى حسن من التوجيه العام لتحقيق أهداف بعينها . وأحد طرق اكتساب تلك الرؤية هو النظر بعمق في خبرة أنظمة التعليم المتقدمة ، وهذا ما ينبغي أن نستشعره ونفعله هيئة التوجيه ، فتعمل على إصدار سلسلة دراسات عن نظم التعليم في الدول المتقدمة ، بحيث تركز هذه الدراسات على الميكانيزمات والأساليب الخاصة بهذه النظم أكثر من تركيزها على تلك النظم شكل عام

وحسب اسكولاس ينشئ عن السؤال السابق فرسوح أن الحلقة لدولية لضم التعليم الأحيية) تذكر ثلاث نقاط مرتبطة فيما بينها ، وهي :

(أ) نحن جميع جزء من ثقافة تربوية قائمة بالفعل ، لذا فإن محاولات إصلاح التعليم تعمل على إحداث تعبير جوهري في تلك الثقافة

(ب) سيستغرق هذا التغيير وقتاً طويلاً وسيصبح اضطراباً مزايداً

(ج) سيتزايد هذا الاضطراب نشأة للحل في التفكير

وإذا كان ذلك التفسير صحيحاً فإنه يفتح على المشتغلين بتخطيط المنهج - بمعنى تعديله ليتوافق مع حاجات الأطفال والمجتمع - أن يصعدوا في اعتبارهم ألا يقاوموا فقط الوضع القائم أو يتفقدونه محسب ، بل عليهم تعبير ذلك الوضع عن طريق استغلال السلطة المخولة للعدد منهم في كافة مستويات النظام التعليمي

ولقد أشار (ماكلين Mclean) إلى أن الاقتراحات التشريعية ينبغي أن تعكس برامج سياسية مكررة ، أكثر من كونها تعكس حلولاً وسطاً توافق بين المصالح المتضاربة ، وإن كان الحل الوسط قد يتم الأخذ به عند تنفيذ المنهج أو تطبيقه ، إذ لا يوجد منهج - قديم أو حديث - يمكن تطبيقه أو تعبيره دون تكاتف جهده عدد كبير من المتخصصين .

وسوف يستمر دور المعلمين في تنفيذ المنهج وتطبيقه ، سواء أدركوا أم لم يدركوا ، تأثير الرؤية العالمية لنظم التعليم في جعلنا نحس بتلك التناقضات والتوترات فيها ، مثل : تغيير النظام بأكمله عن طريق الوصف المفصل ، والاهتمام بالتقسيم إلى الحد الذي قد يطفى على التدريس . . الخ

وتمثل هذه التناقضات فرصاً لمخططي المنهج الذين هم في حقيقة الأمر نتاج للنظام القديم الذي أولى اهتماماً أكبر بالمعلم باعتباره قائداً متخصصاً ومباشراً للعمل ، والمهمة الآن هي خلق ثقافة تربوية جديدة يتم بها تدعيم المنهج ومهمه من قبل المجتمع بشكل أفضل . ومن الصعب التنبؤ بالشكل الذي ستكون عليه هذه الثقافة في محتج ما ، ولكنها بالتأكيد لن تكون مماثلة

تماما للثقافات في المجتمعات الأخرى نظراً للاختلافات السياسية والاقتصادية والتاريخية بين المجتمعات . وسوف تتطلب هذه الثقافة الجديدة ، تكوين اتحادات وعلاقات تعاون بين التربويين المتخصصين والجماعات الأخرى ، وإعادة تحديد أدوار المعلم ، وتعريف الاستقلال المهني ، والسماح بدرجة أكبر من التواصل والتفاوض .

(د) المنهج الخفي^(١٤)

لقد وصفا في هذا القسم من الكتاب ، خمس طرق أساسية يمكن عن طريقها وضع تصور للمحتوى الذي يجب أن تقوم المدرسة بتدريسه ، وأهداف تعليم هذا المحتوى ومداخل تدريسه وأاليب تقويمه . ولكن ذلك ليس بنهاية المطاف بالنسبة لهذه القضية ، إذ يمكن للمدرسة أن تقوم بتدريس أكثر أو أقل مما يفترض أن تقوم بتدريسه .

وبالرغم من أن ما يتم تدريسه في المدرسة يتسم بالصعوبة ، فإن مقداراً كبيراً منه يبدو وكأنه غير واضح . والسبب ، هو أن المدارس لا تقدم متهجاً واحداً للتلاميذ ، بل ثلاثة صاهج صرف النظر عن الأساسيات التي تراعيها المدرسة عند بناء المنهج . والهدف من العرض التالي هو فحص ومناقشة هذه الصاهج من أجل معرفة كيفية عملها .

الصريح والخفي في المنهج

من الحقائق العامة عن التعليم أن ، لأطفال يقضون جزءاً كبيراً من طفولتهم في المدرسة . ومرار الوقت يترجح التعليل من المدرسة الثانوية ، بعد أن يكون قد قضى تقريباً ما يعادل ٤٨٠ ساعة أو ١٢٠٠ ساعة في المدرسة . وخلال تلك الفترة ، يكون الطالب عارفاً في معرفة ودراسة ثقافة بعينها ، تشمل بالتأكيد جزءاً من طريقة وسلوك حياتنا التي علينا لا نتناقص فيها فيما بيننا

وفي تلك الثقافة التي تسمى أو نطلق عليها مجازاً التعليم ، يوجد غالباً أهداف عامة واضحة وصريحة ، مثل تعليم الأطفال كيفية القراءة والكتابة والحساب ، بالإضافة إلى تعلم شئ عن تاريخ البلد . وبالنظر ، توجد بجانب الأهداف الصريحة أهداف أخرى تكون مرتبطة بالمنهج الواضح الذي توفره المدرسة لتلاميذها

بمختصر : توجد أهداف صريحة للمواد الدراسية التي تقدمها المدرسة ، كما توجد أهداف خفية أو ضمنية لتلك المواد قد لا تظهر داخل المدرسة أو في الدروس التي يقوم المعلمون بإعدادها وتعليمها

وتتحقق كل أو بعض أهداف المقررات الدراسية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ . لذا ، عندما تقدم المدرسة إلى المجتمع قائمة بالمواد التعليمية ، فإنها بذلك تعلن عما سوف تقدمه للتلميذ ، فيمتلك بذلك المبدأ الذي على أساسه يختار ما يريد أن يتعلمه .

ولكن : هل هذا كل ما تقدمه المدرسة ؟ وهل تتضمن قائمة المواد التعليمية التي تعلن عنها المدرسة كل ما تقدمه للتلاميذ ؟

إن إجابة هذه الأسئلة واضحة ، وهي لا ، ولعل أعمال (دريبن Dreeben) و (جاكسون Jackson) و (ساراسون Sarason) وغيرهم قد أمدتنا بتحليل مكثف وشامل لما عرف حديثاً باسم المنهج الخفي Hidden Currielum

لقد ركز (دريبن) على الأبعاد الاجتماعية للمنهج الخفي ، بينما اتجه باهتمام (جاكسون ، ساراسون) إلى مظهر المنهج الخفي ، فنسارح تجعل التلاميذ على دراية بمحرمات من التوقعات أكثر عمقاً في المنهج ، والتي تبقى تأثيراتها طويلاً ، وهذه التوقعات هي ما يحدد عليها البعض ، ويزعمون أنها نفس التوقعات التي يوفرها المنهج الصريح للمدرسة ، ولأخذ كمثال ، جانا من هوائب السلوك الإنساني ، وهو ما يعرف بالسلوك الأولي*

يمكن خلق بيئة مبرسيه يظهر فيها السلوك الأولي الذي بعد أخذ التوقعات التي تزداد أهميتها على صميمه لأطفال ، ونعتمد بسطهم التلاميذ في السنة المدرسة من المتوقع أن يظهروا قدر أكبر من تحمل لمسئولية عند التحفظ لمسئولهم ، ومن المتوقع أيضاً أن يقوموا بخدمة هدفهم وتحميد تصادرسى محتاجون إليه من أجل تحقيق ما ينتظرون إليه ، كما يجب أن يكون أحد الأهداف العامة للمدرسة هو مساعدة الأطفال على التخطيط لمسرحة لتعليمية المتشحيق بها يستطيعوا التخطيط لمستقبل حياتهم ، وإذا حققوا أهدافهم وانتمت بهم عزم بركن المدرسة ، ويختير ما تقدم من الأهداف الكبرى التي يسعى أن تهتم مدارسهم ، يمكن تحقيق ذلك عن طريق تنمية السلوك لأدري عند التلاميذ ، وجعله يمكن طرق عديدة ، ليكون كجزء مهم من ثقافة التعليم

ولكن المدرسة - في أغلب الأحيان - تشجع السلوك المسايير** ، وتهتم به أكثر من تهذيبها للسلوك الأولي ، ولعل ما يؤكد ذلك أن الأسيا ، المهمة التي يجب أن يفعلها التلاميذ في اللقاءات الأولى بالعلم ، باتت تتمثل في إمداده ما يحتاجه من معلومات عنهم أو ب يرتفعه منهم ، وأفضل طريقة لعمل ذلك هو أن يقوم التلميذ بإعطاء المعلم فكرة واضحة عن أماله وطموحاته وما يسعى إليه من وراء دراسته ، ليعرف المعلم ما يستطيع أن يقوم به أو يقدمه للتعليم لتحقيق ذلك

إن تكلف لتلميذ بالبحث عن المعلومات بعد أمراً مقبولاً ، فالفرد بالتأكيد يريد أن يعرف شيئاً عن التوقعات العامة ، وعليه ، تشمل المسألة في محاولة تحقيق التوقع والحاجة لمعالجة هذا الوضع في أحد المواقف احتسالا للحدوث ، وهذا الاتجاه لتشجيع السلوك المسايير هو غالباً ما تغطيه البرامج التي تستخدم في أساليب تعديل السلوك

* السلوك الأولي هو السلوك الذي يكتسبه الطفل من البيئة المحيطة به قبل التحاقه بالمدرسة
** السلوك المسايير هو السلوك الذي يقوم به الطفل ويكون مواكباً لسلوك جماعة الرفاق في المدرسة ، وبذلك يستطيع أن يعيش ويتعايش معهم كفرد في جماعة لها نفس الآراء والتوجهات المشتركة

وقد يتمثل السلوك المسايير في السلوك الذي تحدده المدرسة وتسعى لإكسابه للطفل فإذا تحقق ذلك ، يكون كعضو فاعل ومتفاعل مع البيئة المدرسية

وتوجد مجموعة من الأدوار التربوية التي يمكن التعبير عنها وماقتها. وهي تختص بموضوع الإثابة، حيث تركز في هذا الصدد على السلوك المسابر. ويقدم نظام الشرائط للأطفال شيئاً من زيادة أو نقص حجم أو شدة الشرائط من أجل إظهار السلوك المرغوب فيه بأقل تكلفة ممكنة. ويصرف النظر عن نوع أو حجم الشرائط، فإن المشكلة منتقل قائمة، وهي: إن المدرسة ترغب في تعديل سلوك الطفل (السلوك الأولي) لكي يتسابق مع أهداف لم يكن له بد في صباغتها، ولا تمثل له أي مغزى مهم أو معنى حقيقي.

والآن، وفي بعض الجوانب، فإن استخدام الشرائط لتدعيم السلوك أو التحكم فيه، هو بمثابة جزء، مهم في ثقافتنا الخاصة والثقافة الإنسانية العامة. ولطالما أن هناك عادات وأعراف وتقاليد وقيم ومبادئ والتزام أخلاقي في الثقافة، وسوف يكون هناك أشكال للسلوك يتم الموافقة عليها وإثابتها، وأشكال أخرى يتم رفضها وعدم إقرارها وترقيع العقاب عليها.

إذن القضية ليست في وجود أو عدم وجود مؤسسات ثقافية لا تلتزم بالإجراءات اللازمة لمراقبة السلوك الإنساني للعاملين بها، إذ أن إثابة أو عقاب هؤلاء الذين يمثلون جزءاً من المؤسسة بات حقيقة واقعة وفقاً لمستوى أداء كل فرد.

وبالنسبة للمدرسة كمؤسسة تربوية، يكون السؤال حول حدود الشرائط والعقاب، بمثابة أمر لا وجود له، أو يكون غير ذي معنى، إذا تم تدريس بعض جوانب الثقافة دون تقديم إحصائيات مرشدة للتجاح. ولكن يكون السؤال وحيوياً ولازماً، عند التعامل مع انحرافات الحالات كلها وإعطاء نظام الخدمة الصريحة.

وتتمثل المسألة الكبرى في إلقاء الضوء على مدى قيام المدرسة بوظيفتها الواضحة، ومدى استعدادها من الوسائل المتقدمة المناسبة في الإدارة والتي تسهم في تحقيق بعض أهدافها ولكي يتم ذلك، يجب عمل محاولات حادة لمعرفة ماهية الوسائل المناسبة لاستخدام نظام الانتفاع بالوسائل الفعالة لقيادة التلاميذ، بشرط ألا ينطبع في أذهاننا أن الإثابة هي الأسلوب الرئيسي الذي يتم عن طريقه التأكيد على السلوك المسابر وتدعيمه. إن العوامل التي تدعم بعض السلوكيات تكون حساسة وخطيرة في بناء المعرفة، ولها دلالة بالنسبة للطرق التي عن طريقها يتم تحديد الأدوار في المدرسة.

ولأخذ الشق ك مثال، حيث تمثل التوقعات التالية أموراً يمكن التنبؤ بها:

(١) لا يتكلم التلاميذ دون أن يطلب المدرس منهم ذلك، أو يتصرفوا بدقة في الكلام عندما يسألهم المعلم.

(٢) يقوم المعلم بتحديد كل الأنشطة التربوية الحقيقية في المقرر الذي يقوم بتعليمه.

(٣) تنظيم المدرسة بأسلوب هرمي بوضع التلميذ أسفل السلم التعليمي.

(٤) تتم عملية الاتصال تقريباً من أعلى إلى أسفل.

ولكن: ماذا يقدم النظام المدرسي للصفاء الذين يقضون ٤٨٠ أسبوعاً تقريباً من طفولتهم في المدرسة؟ وماذا يعني للأطفال إنشغالهم في مجالات وأنظمة واسعة من الأغراض

والفروض التي لا تشكل أهمية أو معنى حقيقي بالنسبة لهم كي ينجحوا فيها دراسيا ، ومن الذي يتحمل مسئولية تحليل المنهج الخفي في المدرسة ؟ وما الدروس التي ينبغي التركيز عليها من بين معظم الأشياء المهمة التي يتعلمها الأطفال ؟

إن الوظائف المستقبلية لهؤلاء الأطفال لن تثير اهتمامات غاليينهم ، ولن تكون شبيهة بالنسبة لهم في حد ذاتها . فأغلب الوظائف لا توفر للأفراد الفرص الحقيقية لتحقيق أهدافهم ، لأنها تعتمد على استخدام الدافعية الخارجية من أجل تدعيم الاهتمام بها ، ولا توفر درجات عالية من المرونة العقلية لاعتمادها على الروتين

وباستطلاع الوظائف التي يرغب المواطنون شغلها يستطيع الفرد الوفير على مدى الإعداد المدرسي ومدى كفايته ، فالمدرسة تعد معظم الأفراد لشغل مراكز وأوصاف متشابهة في جوانب عديدة ، نظراً لما يترى به من خبرات متشابهة تقريباً في المدرسة ، ويعقود تحت طائلة نفس التنظيم المدرسي الهرمي من حيث : طريقة الاتصال والروتين ، واختصار ، فهم يدعون لأهداف حددها الآخرون لهم .

إن السلوك (المسار) هو أحد أنواع السلوك الذي تشجعه المدارس ، باعتباره سلوكاً يجبياً . مع الأخذ في الاعتبار أن استخدام المسار هنا للدلالة على الأعراس التوصحية ولأنها التعاقبات كمثل بسر ما عنيه بما تقدم : هل تعلم المدرسة الأطفال كيف يتصرفون ، وهل هي تشجع المنافسة ؟ إن إحدى صور المنافسة ، وربما تكون أوصحها هي المنافسة الزبينة فالمسابقات تولد الحاجة إلى الفوز عن طريق هزيمة الخصم الآخر . ففي مارة للمصارعة مثلاً ، يفوز الفرد بضرب زميله ليكسبه ، وذلك مسموح به ومباح حسب نصوص ولوائح اللعبة التي تؤكد ذلك . ولكن توجد أشكال أخرى للمنافسة غير واضحة ولكنها موجودة بالفعل في المدارس . وإحدى هذه المنافسات هي الممارسات الضمنية الرئيسة (Fermal Grading Practices) فعندما يتم تصنيف الطلاب في مراحل تعليمية تقوم على احتمال أن توزيع الدرجات أو الأداءات يكون طبعياً ومعتدلاً إحصائياً فإن علاقات الطلاب سوف تأخذ شكل منافسة واحدة ، فإذا تم وضع تلاميذ المرحلة (أ) الحاصلون على درجات أعلى من ٨٠ / (مثلاً) في تصنيف مستقل ، فإن التلميذ في المرحلة (ب) يتماثل قدم مع نظيره في المرحلة (أ) تحت نفس الشروط

ومرة ثانية ، نقول إن الفرد يفوز عندما يتغلب على آخر . ولكن عندما تكون مكافأة الفوز غالبية أو ضماناته كبيرة ، مثلاً يكون الحال عند التحاق الطلاب بالجامعات ، فإنه لا يكون مسموحاً لهم بتحطيم ما عمله الآخرون ، أو تزنيق وإفساد الكتب التي يحتاج إليها الآخرون من أجل المنافسة بجاح . وفي المقابل ، يرد بعض الطلاب معرفة استخدام كل شيء للوصول إلى الفائدة وتحقيق الفوز في حدود ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم

ونظراً لأن السلوك التنافسي قد يكون عنيفاً ، فهو قد لا يظهر في المدارس أو الجامعات ، وبالرغم من ذلك ، فالمنافسة يطر إليها على أنها آلة التقدم الإنساني ، لذا ينبغي أن تشجع المدارس والجامعات التنافس ، وبخاصة أنه يعتمد على الرؤية والنظرة الاجتماعية للفرد

وبجانب تشجيع المنافسة عن طريق الأنظمة المدرسية في الصفوف ، يمكن تشجيعها وتغذيتها أيضا عن طريق التمييز بين الفصول في مجموعة من القدرات . فمثلا ، أغلب المدارس لثابتة الشاملة ، وحتى نسبة كسرة من المدارس الأولية في أمريكا ، تقوم بتوزيع تلاميذها في ثلاث مجموعات للقدرات (أو أكثر) ، أي تقوم بتصنيف التلاميذ وفقا لقدراتهم في 'تحدث الرياضيات والإنجليزية' فالطلاب الذين يتنافسون للجراح من أهل الترقى في صفوف لا يشاربون فقط بالتدرج في الصفوف الدراسية ، ولكنهم يلتحقون أيضا بفصول المتفوقين (Honors Classes) . أن تخصيص وتقييم بعض الفصول ، غالبا ما يجعل التلاميذ الذين يلتحقون بها في وضع دراسي أفضل ، فينعكس ذلك عليهم وعلى آبائهم . ولكن لماذا لا يثاب التلاميذ الذين يخلفيتهم أو بتركيبهم الحسني عيب معين (التلاميذ ذوو التركيب 'تكريني الأدنى') ؟ وهل القاعدة أن الأقل قدرة يكون دائما أقل تكريا أو احتراماً ؟

إن ما نقصد ليس بهيبه عن الثقافة الحقيقية . فكلمة البارح المتسوق للفنسون (Virtuoso) تعني شخصا فائقا في شئ ما . وكلمة الفضيلة أو العزم أو الإصرار تعني مستوى الجودة . فالارتباط التاريخي والثقافي بين كوني الفرد متميزا في شئ وبين كونه متميزا في حد ذاته هو ارتباط قديم

وحسب التقاليد الكاليفانية (أفكار الأفراد القدامى) التي تربط العمل بالخطيئة ، والنجاح بالخير ، يجب ألا نندهش أو نتعجب إذا وجدنا أن التلاميذ الأفضل يتم تكريمهم بوضعهم في طبقات شرف (فصول المتفوقين) .

وكمثال آخر للمنتج الحفي ، نأخذ تأثير الوقت على إدراك التلاميذ لما يقومون بدراسته في المدرسة :

يجب عند تخطيط البرامج المدرسية اتخاذ عدة قرارات ، لعل من أهمها تحديد الوقت المخصص لدراسة كل مادة من المواد الدراسية . وبالرغم من أن هذه القرارات لم يكن المقصود منها أن تعكس على أحكام التلاميذ القيسية بالنسبة لأهمية المواد الدراسية المختلفة في واقع الأمر ، فإن لها تأثيراتها بالفعل على أحكامهم . فالتلاميذ الذين يتعلمون في المدرسة الاقتصادية يدركون مدى أهمية استخدام وتحديد الوقت ، لذا يكون لذلك تأثيرا مباشرا في طريقة تفكيرهم بالنسبة لتقدير الوقت .

وكمثال آخر لتأثير الوقت ، كمية الوقت المخصصة للفنون في البرامج المدرسية : يعتبر مقدار الوقت المخصص للفنون ضئيلا جدا مقارنة بالوقت المخصص للدراسات الاجتماعية أو القراءة أو الرياضيات أو العلوم . كما أن الوقت المخصص لدراسة الفنون غير مناسب لأنه غالبا يكون في فترة ما بعد الظهر أكثر منه في الفترة الصباحية . لذا ، قد يعتقد التلاميذ أن الفنون بمثابة نط من أنماط اللعب الذي يستطيع الفرد أن يشترك فيه بعد الانتهاء من العمل المدرسي . ويعود تخصيص الفترات الزمنية المتأخرة لدراسة الفنون إلى الاعتقاد بأن التلاميذ يكونون أكثر حيوية ونشاطا في الصباح ، وذلك يؤهلهم لتحمل الصعوبات التي تتطلبها دراسة القراءة أو الرياضيات . أما في فترة بعد الظهر ، فالفنون يمكن أن تكون نوعا من المكافأة أو كراحة من

عناء التفكير - وهذا يدعم الافتراض القائل إن الفنون لا تتطلب عناء ولا تفكيراً عميقاً ، وأنها تعتبر جوانب غير مهمة من البرنامج المدرسى .

وينفى ألا تقبل بسهولة فكرة أن الفنون تتعامل مع الشعور ، وأن الغراء والبرصيات تتعامل مع التفكير الذهني (الذي يعد جزءاً من بناء التفكير العقلي) ، لأن هذه الفكرة تفصل لإدراك المعرفي عن العاطفة . وهذا الياء المتتابع يعد ضاراً بنظريات التعلم ، لأنه قد يهـ بعض جوانب النظرية التربوية (نظرية التعلم) وعلم النفس ، على حد سواء .

إن إدراك تأثير المنهج الخفى بمثابة رؤى نسبية تختلف من فرد لآخر . لذا ، فإنه بعيداً عما أشار إليه (ويلارد والر Wallerd Waller) في الستينات عن اكتساب اجتماعات المدرسة (The Sociology Of The School) نتيجة الدراسة فيها ، كان الاهتمام بالنتائج الضمنية للمعلبة التربوية ضعيفاً ، ويستثنى من ذلك الفترة التي ظهرت فيها أعمال كل من درين (Dreeben) ، وحاكسون (Jackson) ، وساراسون (Sarason) . وأخيراً ، بدأ الدارسون للتربية إدراك ما تحدث عنه (لويس نمفور Lewis Numford) سنة ١٩٣٤ في كتابه التقنيات والحضارة (Technics and Civilization) . وفي هذا الصدد ، يقول (نمفور) : " وقد يعرف الفرد هذا الجانب من الآلة كشيء مادي ليس له غرض معنوي ، وعيبه الأكبر أنها توجه اللوم لكل الاهتمامات والأمور غير المادية . وهذا يقلل من قيمة الأخلاق الجبرالية (الحرة) والاهتمامات العقلية ، لأنها لا تخدم أغراضاً مادية مهمة . فأحد موانع الاختراع (والتي تعتبر من الفوائد المهمة للآلة) أنها لا تجعل الفرد في حاجة إلى التخيل . قد لا من أن ينشئ الفرد عمل محادثة مع صديق على مسافات بعيدة ، يستطيع مباشرة رفع سماعة التليفون ويجعل صوته محل نضله وأمانيه . وإذا اهتز إحساس الفرد أو مشاعره ، فإنه بدلا من أن يغنى أغنية أو يكتب قصيدة ، يمكنه سماع آلة التسجيل . وقد يقول البعض أن كل من آلة التسجيل والتليفون بوظيفتهما الخاصتين ، لا يمكنهما أن يحلا محل الحياة الخيالية الدينامية (الحركية) ، مثلما لا يمكن لدورة المياه الفاخرة أن تحل محل حديقة الزهور .

والحقيقة المفجعة . أن حضارتنا قبل إلى استعمال الأدوات الميكانيكية لأن ذلك يؤدي إلى توفر فرص الإنتاج التجاري وممارسة لقوة ، بينما يتم معاملة التفاعلات الإنسانية المباشرة والفنون الشخصية التي تتطلب أقل درجة من المتطلبات الميكانيكية على أنها أشياء تافهة .

إن استخدام الاختراعات أو إنتاج البضائع سواء كنا بحاجة إليها أم لا ، أو استخدام القوة سواء كانت فعالة أم لا ، أشياء لها وجود حقيقي في كل قسم من أقسام حضارتنا الحالية ، ونتيجة لذلك قل شأن جوانب كاملة من الشخصية الإنسانية . كما ، زاد الاهتمام بالجوانب التطبيقية البحتة ، والاستهانة بالجوانب الهادفة في حياة الإنسان .

وبالرغم من أن انتشار الجوانب المادية قد ارتبط ارتباطاً وثيقاً بالآلة ، فإن هذه الجوانب لم تستطع وضع غلبات أمام التفاعلات الحيوية . وإنما قد يحدث العكس تماماً ، إذ تزيد من أهمية الأمور أو الأهداف الطبيعية (Physical Goals) كرموز للذكاء والقدره وسعة الأفق كما قبل الجوانب المادية إلى تفسير غيبائها كعلامة للغباء والفشل . وعند المدى الذي تصبح عبء

لماذايات غير هادفة ، تكون قد وصلنا إلى نهاية المطاف ، فالوسائل تتحول الآن إلى غايات وإذا كانت الأمور المادية تحتاج إلى أية تبريرات ، فلذلك وجاهته ، لأن الجهود التي تستثمرها هذه الأمور كفيلة بجعل الآلات تعمل .

لقد اهتم (معمود) بنوعية الحياة التي يمكن نميتها بسرعة في المجتمعات المتقدمة تكنولوجياً . ولقد اعتقد (معمود) أن التكنولوجيا المتوفرة آنذاك سوف تصبح سيدة الإنسان لا خدمة له . وبعد أربعين سنة مما وصل إليه (معمود) نجد أن (إيفان إيلينش) Ivan ilinich قد عبر عن تصور مماثل من خلال حديثه الثامن عن رفاهية الإنسان . نجد معظم الأدوات المستخدمة لصناعية من حرية الإنسان أكثر من إسهامها في زيادة حريته . إذ أن تأثيره على المجتمع بمرور هذه الحرية . لذا ينبغي إعادة بناء المجتمع على شكل يجعل من الحياة الرفهة ممكنة الحدوث أو نحقق

فالمجتمع الذي يتمتع بالرفهة يجب أن يشكل طريقة تسمح لكل الناس بالعمل بدي شوفر فيه كسر قدر من الاستقلالية . عن طريق الأدوات التي لا يتحكم فيها الأفراد إلا بقدر ضئيل . معدود يشعر الناس بالهبة تكون أنشطة الإنسان حلاقة . بسبب تقدمه ورفق أدوات الإشباع عن حد معين يزيد من الخضوع والاعتماد على الغير والاستغلال والعجز

وهنا تستعمل كلمة (أداة) بعمومية كافية لكي لا تشمل فقط الأدوات المعدسة بسيطة مثل المشابك وأدوات المطبخ والحقن والمكانس وعناصر البهائم والموتورات ، بل لتشمل أيضاً الكميات الكبيرة مثل العربات ومحطات القوى

وهي هذه الحالة . تكون المؤسسات الإنتاجية (كالمصانع التي تنتج السلع المادية) مثلها مثل المؤسسات الأخرى التي تنتج التربة والصحة والمعرفة والقدرة . ويصبح استخدام التعريف السابق بالطريقة السابقة ، إمكانية وضع جميع الاختراعات العقلية التي تم تصميمها مثل النظارات والقواعد والأنظمة والعمليات ، في تصنيف واحد

ولكي نميز هذه الأدوات المصممة ههنا عن أشياء أخرى مثل الطغء الأساسي أو أية أدوات أخرى . ينبغي استخدامها في ضوء ثقافة معينة . فهذه الأدوات المصممة ههنا بمرجع العقل . فقوانين المدرسة أو قوانين الرواح صدرت طرق متشابهة أكثر منها أدوات احتجائية تم تصميمها عن قصد

ربما يهتم (إيلينش) ilinich (الذي يعد أحد النقاد الأوائل للتعليم المدرسي) بما يسمى بالاستعمال المعرفي الذي يتسم بالرفاهية للأدوات غير الترفيهية علماً بأن السميات التي يستخدمها لتلك الأدوات يمكن أن تطبق في المدرسة

فعلى سبيل المثال ، تقوم بتقسيم الوقت من أجل عمل جداول لها درجة من الدقة والقدرة على التنبؤ باستخدام موارد الدراسة . فالمدرسة عندما يكون فيها ٢٠٠٠ طالب - كما هو الحال في العديد من المدارس - فإنه من الضروري أن تنمي شكلاً تنظيمياً يجنبنا التخطيط

وجداول المحصن والجداول المدرسي اللذان يتم برمجتهما بالكمبيوتر ، بمثابة منظمات للعمليات ، تتطلب وجود نوع من الصرامة ويصرف النظر عن مدى دقة عمل تلك المنظمات .

هناك صفوف دراسية تنتظر حركة تبديلات واسعة النطاق حيث يقوم المعلمون والمتعلمون الذين يصل قوامهم الأثني بملعب لعبة الكراسي الموسيقية كل خمسين دقيقة (الزمن المخصص للحمصة) . لقد وصحت الآن فائدة استخدام الوقت بالرغم مما يشوبها من عيوب . ولما تصد الحديث عما إذا كان مثل هذا الجدول يمثل أو لا يمثل قيمة تربوية أو تعليمية .

ولكن النقطة الحديرة بالاهتمام هي أن تشكيل اليوم المدرسي نفسه أصبح له نتائج تربوية للتلاميذ والمعلمين . أما ما يقوم الجدول بإعطائه ، فهو شيء شيق للدرجة أننا نريد التقيص عنه . لذا ، نجد من يقول أنه ينبغي تعليم التلاميذ كيف يكون لديهم مرونة إدراكية ، والقدرة على مواجهة المشكلات المختلفة ، وكيفية تكيف أنفسهم لمواجهة متطلبات الجدول الجديدة . فالجدول ، يعلم التلاميذ ألا يهكروا أنفسهم بدرجة كبيرة فيما يقومون بعمله ، حتى لا يشعرون بالإحباط عندما ينتهي الوقت المحدد دون الانتهاء . مما يقومون به . وفي المقابل ، فإن مثل هذا الجدول قد يعلم التلاميذ أهمية الانتظام والنظام . إذ ينبغي وحدهم في المكان المحدد لهم وفي الوقت المعين لعدة مرات في اليوم الواحد

ويجدر الإشارة إلى أنه لا يتم الإعلان عن هذه الجوانب الثقافية للتعليم في المدارس ، كما يوجد عدد ضئيل جدا من المعلمين والإداريين في المدارس الذي يفهمون المغزى المختفى والدروس الضمنية للتركيب المدرسي بهذه الطريقة . وفي الغالب ، يكون من الصعب على الفرد المعص في ثقافة معينة اكتشاف وتناول هذه الجوانب بالتحص ، لأن هذه الجوانب من الحياة المدرسية تكون سائدة جدا بحيث تصعب جزئاً لا يتجزأ من العملية التعليمية ، فلا يستطيع المشاهد عن قرب فصلها عن الحياة المدرسية نفسها أو وضع حدود مميزة لها . بالرغم من ذلك ، لا يمكن أن يتصل ما نأثير لتركيب المدرسي على التلميذ حتى بعد تخرجه .

ويوجد من يزعم بأن للمنهج الخفي تأثيرات سلبية بالنسبة لما ينبغي أن تهتم به التربية ، لأن حركته وتضميناته قد تكون في اتجاه مضاد لاتجاه التربية الصريحة . ولكن ، مثل هذا الزعم ليس بالضرورة أن يكون صحيحاً ، إذ يمكن للمدرسة من خلال المنهج الخفي القيام بتدريس مجموعة من القيم الاجتماعية والعقلية ، كالنظام والระเบียบ في العمل في الأوراق التي تبدو في التو أنها ملامح . كذلك ، فإن القدرة على العمل من أجل تحقيق أهداف بعيدة ، قد تبدو منطقياً أن لها إسهامات إيجابية في التعليم بالرغم من أنها لا تشكل جزءاً رسمياً من المنهج . وقد يعرف الآباء أنه يتم تعليم أبنائهم كل ما تقدم من خلال المنهج الخفي ، لكن مستوى المعرفة بذلك قد لا يكون واعياً ناقداً ، وغالباً ما يكون بإدراك تافه وعديم الفائدة . ويمكن أن نوضح هذا بمثالين : أولهما مكانة الأدب في الجامعات ، وثانيهما هو الاهتمام بالعصر بالأساليب المعقدة للتربية الأولية .

ولكن ، ما هذا الذي يعتبره بعض التربويين ، مثل : " ستانفورد " ، " سميت " ، " هارفورد " بمثابة أماكن شبيهة للعديد من التلاميذ الطموحين من أبناء الطبقة المتوسطة ، يدهبها ، ويدرسون في تلك الأماكن هي الكليات الجامعية ، حيث يكون التفاعل تلاميذ هذه الطبقة بالكليات بمثابة حلم أو أمل عريض . فهم يسعون بجديّة إلى تحقيقه في مثل هذه المواقف .

أيضا، يمكن أن تكون المكتسبات الزاحرة أماكن شبيهة لأرثوذكس التلاميذ ، حيث يرتادونها بحب وشغف . ولا يمكن أن نتجاهل سهولة الإدراك الضمني للثقافة العامة التي تغطي على المدارس . وبالرغم من كسوة المنهج الخفية وحدتها على مستوى المدارس أو الجامعات ، فإن المسؤولين عن هذه المدارس أو الجامعات قد لا يدركون ما إذا كانت مؤسساتهم تقدم أولا تنقذ للتعليم طريقة من طرق الحياة ، وما إذا كانت عظم مؤسساتهم تتضمن أو لا تتضمن مجموعة من المعايير لمواجبة التباين في السلوك والعادات والقيم ... الخ بين المتعلمين الذين هموا من طبقات اجتماعية متنوعة .

حقيقة ، تحتل مستويات التحصيل الأكاديمي للطلاب في المدارس أو الجامعات مركزا لصدارة والاهتمام على المستوى الرسمي المعلن . ولكن ، تحليل مناهج تلك المدارس أو الجامعات قد يظهر أن لها تأثيراتها الضمنية القوية والمهمة . ومن أمثلة هذه التأثيرات ، تعديل سلوك التلاميذ أو إعطاء الانطباع بأن بذور الثورة الاجتماعية تكمن داخل حدران المدارس والجامعات الواسعة . ولكن ، لا تزال بعض الجامعات لديها نوع من الفخر العقلي البارد على أساس ما تقدمه من مناهج راقية رفيعة المستوى . وهو إحساس يعود إلى المكانة العلمية التي أقامتها الجامعة لذاتها ، مما يجعلها بعيدة عن أكثر الأشكال الواقعية للحياة الثقافية

وتوفر البيئات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس والتلاميذ مهجرا صلبا : أضافه غير محددة تماما ، ولا يمكن تحديده مضمونه . وبالرغم من ذلك ، يمكن للفرد الإحساس بتأثيرات هذا المنهج على مستوى الشعور . لذا يرشد العديد من الآباء وأولياء الأمور أبنائهم بما يتوافق مع قيمهم ومثلياتهم الاجتماعية والاقتصادية والتحصيل العلمي الذي يبرعونه .

ومن العوامل المشابهة التي لها مكان في الدافعية عند أولياء الأمور هي خلق أشكال من التربية الأولية داخل نطاق المدرسة . وبالرغم من أن الرجوع إلى ما يسمى بالحركة الأساسية في التربية قد يكون بعيدا عن هذه الدافعية ، فإن الحركة الأساسية في حد ذاتها لا يمكن أن تنفصل عن قيم لها عمومية أكبر ، لأن ما يحدث للتلاميذ في الملعب لا يقل في الأهمية عما يحدث في الفصول .

والشيء الصحيح الذي أشار إليه أولياء الأمور هو : أنه لكي تكون المدرسة جيدة وفعالة يسعى أحد جميع طروف البيئة كلها في الاعتبار . لذا ، فإنهم لا يريدون القيم التي يحذرون عرسها في نفوس أبنائهم أن تفسدها قيم الأطفال الآخرين الذين يحتكون بهم في فناء المدرسة .

ولا يمكن تحقيق المنهج الخفي للمدرسة بواسطة التركيب المظم للمدرسة أو بواسطة القواعد التقنية القائمة في المدرسة . وللتدليل على صحة ما تقدم ، دعنا نتناول بحدث مختصر معمار المدرسة وتصميم الأثاث بها . فأغلب قاعات المدرسة قد صممت على هيئة حجرات مقسمة تقسيما صحيحا ، كما أنها متشابهة مثلما تشابه الحجرات في المستشفيات أو المصانع . أيضا ، يصمم معظم الأثاث في المدرسة ليتحمل الخدمة الشاقة التي قد تتطلب نقله من مكان لآخر ، حتى وإن كان ذلك على حساب راحة التلاميذ . كما يتم تشييد المباني لتحقيق وظائف ، هما : * تعبر عن القيم التي تنشدها المدرسة ، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها .

* تدعم القيم لأن المدارس بمثابة دور عبادة تعليمية .

وهكذا ، نجد أن المهج الحفى للمدرسة يشتمل على جميع ما تقوم المدرسة بتدريسه . بسبب نوعية المكان الذى توجد فيه . فالمدرسة هى ذلك المكان الذى من خلاله تتم دراسة نتائج المداخل المتعددة عن طريق . (١) بوعية نظام الثواب الذى تستخدمه (٢) التركيب التنظيمى الذى يعمل داخلها بهدف المحافظة على كيانها (٣) الخصائص الطبيعية لمباني المدرسة (٤) الأثاث الذى تستعمله (٥) المسح أو البيئة التعليمية التى تخلقها . وتشكل هذه الخصائص مجتمعة بعض المكونات السائدة فى منهج المدرسة الحفى . وبالرغم من أن هذه السمات نادرا ما يتم ذكرها ، فهى تترك بالاحساس عن طريق أولياء الأمور والتلاميذ والمعلمين . وبسبب أهمية وشيوع هذه الصفات فى التعليم ، فإن تأثير ما تقوم المدرسة بتعليمه يمكن اعتباره من أهم الدروس التى يتعلمها التلاميذ

(١) المنهج الصفوى : (١٥)

قد يكون هناك شيئا من التناقض عندما نكتب عن منهج ليس له وجود بعد . ولم تحدد معالجه بعد . فإذا كنا نهتم بنتائج البرامج المدرسية ويدور المهج فى تشكيل هذه النتائج ، فمن الأفضل ألا نكتفى بالمهج الواضح والحفى للمدرسة فقط ، ولكن يجب أخذ ما لا تقوم المدارس بتعليمه أيضا

وفى هذا الصدد ، يمكن أن تكون أهمية ما لا تقوم المدرسة بتدريسه ، يعادل وعلى نفس الدرجة ، ما تقوم المدرسة بتدريسه بالفعل . فالهمل ببساطة ليس عاملا معياريا تماما . لما لم من تأثيرات مهمة على أنواع الاختبارات التى يأخذها الإنسان فى الاعتبار ، وعلى البدائل التى لا يمكن أن يختبرها الفرد ، وعلى المظور الذى من خلاله يمكن أن يرى الفرد المشكلة أو الموقف . فغياب محموعة من الاعتبارات أو المنظورات Prospective أو عدم القدرة على استخدام عمليات بعينها لفهم محتوى ما ، لسوف يؤثر حتميا وبدرجة كبيرة على ما يمكن أن يهتم به الفرد . فالمنظور الضيق أو التحليل البسيط هو النتيجة المحتملة للمهمل

ويعاقشة هذه الرؤية ، بقول : إن الموضوعية والعقلانية تقتضيان ألا ينحاز الفرد لبعض الأمور ، وأن يكتسب فى ذات الوقت صبرية وأعية بعض المشكلات أو الموصوعات . لذا ، ينبغى أن تكون إحدى وظائف المدرسة هى إضعاف التعبير وتشجيع الحكمة وتنمية القدرة على استخدام مدى واسع من طرق التفكير . ويتطلب ذلك اختبار برامج المدرسة من أجل تحديد مجالات ذلك التفكير وتلك المنظورات غير المتوفرة حاليا ، ومن أجل التأكد بثقة من أن هذه التجاوزات والأغفالات Cmissions لم تكن نتيجة للمهمل ، لكنها نتيجة لسوء الاختيار.

ويوجد بعدان مهمان يجب أخذهما فى الاعتبار عند تعريف المهج الصفوى The Null Curriculum ، وأحد هذين الاعتبارين هو العمليات العقلية التى تؤكد عليها أو تتجاهلها المدرسة ، والثانى هو المحتوى أو مجالات الدراسة المتاحة وغير المتاحة فى منهج المدرسة .

ولنتناول الآن مناقشة العمليات العقلية التى ينبغى أن تؤكد البرامج التعليمية . تؤكد الدراسات فى مجال التربية فى المدارس العامة والجامعات وفى برامج التعلم غير

النظامية على أهمية تنمية العمليات الإدراكية . ويعتقد أن الإدراك هو عكس العاطفة . والعاطفة هي بدورها عكس النشاط النفس حركي Psycomotor . ويعتقد أن هذه الثلاثية تستنوب لنظم الأساسية للعقل . فالإدراك يتعامل مع التفكير ، والعاطفة تتعامل مع الإحساس ، والنشاط النفس حركي يتعامل مع العقل أو مهارة الأداء .

ويمرل عن المشكلة المتصلة في تحسيد الفروق بين التفكير والإحساس والأداء . فإن الإدراك نفسه قد أصبح يعنى التفكير بالكلمات أو بالأرقام عن طريق استخدام الخطوات المنطقية لتنظيم وتناول هذه الكلمات أو الأرقام مع عدم التفكير فى المعنى العام لها . ولقد كان اصطلاح إدراكي؛ يعنى فى الأصل العملية التى يصح من خلالها الكائن الحى على وعى بالبيئة . يعطى قاموس علم النفس هذا التعريف بأنه : " اصطلاح عام يستخدم من أجل تحديد كل عمليات التى تتضمنها المعرفة " وهو يبدأ بالوعى الحسى بالأشياء ليشمل جميع أشكال القوى لعمله . وفى أدب التربية ، يحظى المصطلح بالاهتمام الخاص ، وفى العملية التى عتبره تفكير قد تتصل بالقيمة المصطلح . وهكذا يوجد تجاهل لقيمة الإدراك بالرغم من أهميته فى المناهج التربوية

وبمثل برامج المدرسة إلى لتكيد عليه هو نسبة لمفهوه تحدد للتفكير . فالأرقام والكلمات لا تقدم كل التفكير . وليس كل التفكير بمثابة قانون ثابت

ولعل أغلب النماذج التى أنتجها الفكر غير لفظية وغير منطقية . وهذه النماذج تعمل فى أو من خلال الطرق السمعية والبصرية والاستعارية والتحليلية ، وهى تجمع أشكال إدراك والتعبير التى تتعدى بكثير المعايير المفروضة المنطقية أو الأشكال الاستدلالية أو الرياضية للتفكير . فعندما لا يتوافر الاهتمام بالعمليات العقلية والأشكال الخاصة بالتفكير أو يكون صئيلا ، فمن غير المحتمل أن تتم نميتها داخل البرامج المدرسية ، بالرغم من أنه يمكن تحقيق ذلك خارج المدرسة . وتكون النتائج داخل المدارس بالنسبة للتلاميذ غير ذات دلالة عندما تكون أشكال الفكر والتعبير عنه عديمة . أو لها فصيلة ضئيلة . ما . يجب أن تركيز المعايير المستخدمة بتقييم الكفاءة العقلية على أشكال التفكير والخبرة المتوفرة أو المتاحة . وهكذا ، فإن غياب أو تجاهل الأشكال غير المتصلة للمعرفة فى البرامج المدرسية لا يؤثر فقط فيما يمكن معرفته والتعبير عنه فى المدرسة ، ولكنه يؤثر أيضا فى المعيار الذى من خلاله يمكن فهم الكفاءة الإنسانية والذكاء .

وعندما ننظر إلى المناهج المدرسية بعين ، ونفحص المدى الكامل للعمليات الذهنية التى يمكن أن يظهر فيها الانساق ، يبدو للوهلة الأولى أن مدى بسيط من هذه العمليات هو الذى يتم التأكيد عليه . أيضا ، يشير العمل الشيق الذى يحدث فى مجال علم نفس المخ إلى أن لكل من مسمى المخ وظائفها الذهنية الخاصة ، وأن هذه الوظائف تسهم فى تقوية أو كف أو إضعاف ما أشرنا إليه بالعمليات العاطفية .

لقد أظهر الدارسون لوظائف المخ أن لجانب الأيسر من المخ هو مركز الكلام ، وهذه حقيقة معروفة منذ القرن التاسع عشر . ثم أظهروا حديثاً أن ما كان ينظر إليه قديماً على أنه

النصف الأصغر من المخ ليس صغيراً على الإخلاق . فالنصف الأيمن من المخ يعطى التحديد للعديد من عمليات الاستبصار ، فهو مركز الفكر الشاعري والاستعاري ، وهو مكان الأشكال المركبة للأنشطة العقلية .

ولقد أشار (ريكو Rico) في استنتاجاته إلى مجال النشاط العقلي . والتي كان لها أثراً كبيراً في السنوات الأخيرة الماضية . وهذا البحث أمداً بمنظار مفيد لفحص ما تقدمه البرامج المدرسية ، وإذا يمكن الوقوف على ما تنميه وما تتجاهله هذه البرامج . فإذا كنا مهتمين في المدارس بتنمية التفكير الابتكاري ، وإذا كنا مهتمين بتنمية العمليات التي تمهد الطريق للاختراع ، فإنه يبدو من المعقول أن يمد النهج المدرسي الأفراد بالفرض المناسبة لاستخدام هذه العمليات خلال مسار عملهم الطويل

ومن الممكن أن تشجع هذه العمليات كل القائمين بعملية التقويم التربوي . ويتطلب ذلك أن نهتم المدرسة بالأنشطة المبهجة المحظوظة . وبخاصة الاختبارات المستخدمة

إن إهمال مثل هذه العمليات داخل المدرسة - بافتراض أنه لا يتم تشجيعها خارج المدرسة - قد يؤدي إلى شيء من السطحية في التفكير والإدراك ، مما يعوق فهم هذه الموضوعات والأفكار التي تمثل التنازع الاستعارية للتفكير . ولناخذ قراءة الشعر والأدب كمثال على ذلك .

يجدر بنا التسليم بأن التعلم هو شيء متواضع إذا ما قورن بالتعليم . فمن أجل تعلم معنى **التعبية** يجب تعليم الفرد بوضعه في موقف تابع . فنادراً ما يكون التعلّمون حيرين ، ولكن من يتعلم الشاعر منه أكثر ، أحر ماركس أم دارون أم الطائر ؟ وما أهم الموضوعات التي يجب أن يتعلمها ؟ هل يكون : فهم العالم أو القدرة على تحويل المعادلة العادية إلى ذهب أو القدرة على خلق الانشطار الذري ؟ لا بالطبع . لأن الأمور السابقة تخرج غالباً عن اهتمام الشاعر

ولكن ، قد يحاول الشاعر كإنسان له إحساسه المرفف ، وله اهتماماته المرتبطة بالشعور والوجدان ، أن يتعلم كيف يفنى . حتى يعطي شيئاً متعماً للحياة . إن ما يتعلمه الفرد من اللفظ ملحقات الله (الطير) . لهر أكثر أهمية من تدريسه الكثير من الأمور والموضوعات المجافة التي قد تجعله كتيباً مهسوماً . فيعكس تعاسته على من حوله

تأسيساً على ما تقدم ، يتمثل دور المدارس في إعطاء الصغار الفرصة كي تنمو لديهم العمليات العقلية المفيدة في التفاعل مع الذين أثروا العالم بشعرهم . وينبغي التنويه إلى أن نتائج الدراسة في المدرسة ، لا تتحقق فقط عن طريق القيم التي تقوم بتعليمها للتلاميذ ، ولكن عن طريق قيسه ما تجهل تدريسه أو تنفل عنه . فالشيء الذي لا يستطيع التلاميذ أخذه في اعتبارهم أو الذي يعجزون عن معرفة العمليات الخاصة باستخدامه ، لسوف يؤدي إلى نتائج تنعكس آثارها على نوعية الحياة التي تؤدي إليها مثل هذه الأمور .

وجدير بالذكر ، أن المدارس الآن باتت لا تولي اهتماماً يذكر بالعمليات العقلية ، كما أصبح المحتوى أو موضوع الدراسة (أو الوجه الآخر للصلة) خارج عن دائرة اهتمامها بدرجة كبيرة ، وذلك ما يتم توضيحه من خلال الإجابة عن السؤال التالي :

لماذا تقوم غالبية المدارس الابتدائية والثانوية بتدريس نفس موضوعات الدراسة ؟

لنفترض أن مهارات القراءة الأساسية ، ومهارات الحساب ، والمهارات الأساسية للكتابة فيها الاستهجان والقواعد وعلامات الترقيم . هي التي تنال نصيب الأسد في خطة المدرسة . على أساس أنها تمثل برامج المدرسة الابتدائية . إذا افترضنا صحة الاعتبارات السابقة ، فلماذا لا تأخذ الخطة في الاعتبار الوقت والفراغ والطاقة ، وتضاف هذه الأمور إلى أشكال متقدمة في الرياضيات والتاريخ والعلوم والتربية البدنية ؟ ولماذا لا يتم تدريس القانون والاقتصاد والأنثروبولوجي وعلم النفس والآداب الحديثة والموسيقى للتلاميذ بحيث تكون كأجزاء من برامج لدراسة في المدارس ؟ ولماذا توفر بعض المدارس فرص العمل للتلاميذ في بعض الصاعات وفي وسائل الاتصال ؟

وليس الغرض من طرح الأسئلة السابقة التوضيحية لإحلال بعض المواد الدراسية السائدة محل المواد الأخرى الموحدة في برامج الدراسة . ولكن المقصود توضيح أن بعض المواد التي تقوم لمدارس بتدريسها لا يعود إلى تحليل دقيق للدلائل الأخرى التي يمكن تدريسها للتلاميذ ، ولكن يتم تدريسها كنسب تقليدية يتم تقديمه بالفعل في مدارسنا . فحين تقوم بتدريس ما ندرسه من مبدأ العادة أو العرف . وفي هذه العملية ، نهمل مجالات الدراسة التي يمكن أن تشكل ثغرة للمدرسة .

ولنأخذ دراسة الاقتصاد كمثال . حيث يمكن تقديم مقرر في بعض موضوعات الاقتصاد يمكن تدريسه في الصفوف الأولية ، مع مراعاة أن نظرية الاقتصاد بعامة ليست شيئاً بسيطاً . يحتمل أن يتعلمه الفرد ببساطة خلال عملية الحراك أو التفاعل الاجتماعي . فالفرد لا يستطيع التعامل مع نظرية الاقتصاد كعاملته مع الأشكال المتنوعة للسلوك الإنساني . ومن ناحية أخرى ، تعد العملية الاقتصادية الإنسان بالأطر المرجعية التي تمكنه من فهم كيفية عمل نظاما الاحتساعي . ومن المفيد أن يعرف الفرد شيئاً عن التركيب الاقتصادي ، وأن يفهم كيفية استخدام رأس المال من أجل زيادة الدخل ، وأن يقرأ تقريراً مختصراً عن السوق . ونادراً ما نجد هذه الموضوعات اهتماماً بها داخل المدرسة مقارنة بأشكال الهندسة في مادة الرياضيات . لذا ، نسعى أن يشمل المنهج الصفري دراسة مادة الاقتصاد .

ولنأخذ دراسة القانون كمثال آخر : ما الذي يحتاج الفرد أن يعرفه عن القانون ليعرف حقوقه ؟ وما الذي يحتاج أن يعرفه عن الطرق الأساسية التي يعمل فيها نظامه التضامني أو عن الحقوق والواجبات التي يجب اتخاذها عند إجراء العقود ؟ وماذا يعني القبض على أي مواطن ؟ وما الفرق بين المجرم وبين المشارك في الحرب الأهلية ؟ وما هو الضرر ؟ وما هي الجريمة ؟ وبالرغم من أن هذه الأسئلة قد تبدو سهلة في مظهرها العام ، فإنها صعبة جداً في جوهرها ومدلولاتها . ويمكن أن يقوم الطالب بدراسة القانون ، لأن المشكلات التي يعالجها القانون شعبة في تعلمها وثيرة في مضامينها وفيها الكثير مما يتعلق بحياتنا ، ولأنه من الضروري أن يعرف المواطنون شيئاً عن نظامهم القضائي ليكونوا في وضع يمكنهم - على الأقل - من فهم مدلول الالتزام من الناحية القانونية ومعرفة أساليب تحقيقه . وفي الوقت الحاضر ، فإن مثل هذه المعرفة تقريباً

متوفرة داخل مجال مهنة القضاء .

ولنأخذ مثلاً آخر لدراسة ما يسمى بأدب اللهجات المحلّة . ففي مجتمعنا نستخدم مجموعة من الأشكال المرئية (فقرات الإعلان والدعاية) من أجل تشكيل القيم ، أو التأثير في الإيهامات بهدف دفع الناس لفعل أو عدم فعل أشياء بعينها . ويتم تصميم مراكز للإعلان وأنواع الصور التي تظهرها وسائل الإعلام في التليفزيون وفي الأفلام (وهي ما يطلق عليها Vance Packard أو المخادعون المرحدون في ثقافتنا) بمهارة ، من أجل خدمة اهتمامات السوق والتجارة والسياسيين والصاعيين والذين يمارسون مهنة البناء والحجارة والبعارة . . الخ ، فكيف تعمل هذه الصور ؟ وفي أي الطرق تفرض هذه الصور نفسها على شعورنا ؟ وهل يمكن أن يعيش معزول عن تلك الرسائل الإعلامية ؟ وهل هذه الرسائل هي السبيل الذي يمكن عن طريقه مساعدته للتلاميذ ليكونوا أكثر وعياً بمثل هذه الأشكال ؟ وما وظائف هذه الأشكال ؟ وهل يمكن للتلاميذ أن يكونوا قادرين على تعلم قراءة الأدب المكتوب باللغة العامية أو تعلم كيفية استخدام مثل هذا الأدب بأنفسهم للإقناع والدفع ؟ وهل توجد قواعد لهذه الصور ؟ وهل يمكن ظهور علم يقوم على قواعد تحليل الموضوعات التي تعرضها تلك الصور ؟

ويمكن بالتأكيد أن تكون دراسة الصور المألوفة وأدب العامية جزءاً من برامج المدرسة وتساعد دراسة هذه الأدب على الأقل في سببة مستوى من الوعي النقد الذي يعتبر غائباً في ثقافتنا . ما نحتاجه المدارس بعض اهتماماً جدياً بهذه الصور . أو على الأقل تساعدهم النظرات على قراءة رسائلهم بموضوعة

ولقد أصبح واضحاً أن ما تقوم المدارس بتدريسه لا يتحدد :تساً عن طريق محموعة من القراءات التي لها بنائل ، وإنما تعتبر المواد الدراسية التي يتم تدريسها الآن جزءاً من التقاليد وتعلق التقاليد بدورها توقعت . والتوقعات تحلق قدرة على التحمين . وهذه القدرة تدعم الشباب . والمواد الدراسية التي تدريس الآن تحسبها اهتمامات المعلمين الذين يرون أنفسهم متخصصين في مجالات معينة ، بسبب عدم وجود ضغوط ذات تأثير لعللى القانون أو الاتصالات أو الأنثروبولوجى ، لذا فإن المنهج لا يتضمن هذه المقررات . ويقول أحد الأشخاص الذين حاولوا إدخال منهج الأنثروبولوجى فى المدارس الثانوية أنه من المهم أن نُخلق أسفل ألوان رائقة . فمن أجل تدريس الأنثروبولوجى يجب أن يكون المنهج كالتاريخ ، فهو حقل أشأ خصيصاً لخدمة اهتمامات مجموعة مهنية محدودة جداً .

أيضاً ، فلنأخذ مثلاً آخر ، وهو التجاهل التام للفنون فى المدارس بالتعليم قبل الجامعى . فإذا فرصنا أن المدرسة الابتدائية توفر برنامجاً فى الفنون ، فادراً ما يتم التخطيط لهذا البرنامج فى هذا المستوى وفقاً للأسلوب العلمى الصحيح . كما أن معلى المدرسة الابتدائية ، لا يستطيعون تعليم هذا البرنامج بكفاءة ، لأن حلفتهم عن الفنون تعد محدودة وبسيطة

وعلى مستوى المدرسة الثانوية ، لا يتوفر فى أغلب الأحيان المتخصصين فى تدريس المواد الفنية وإذا تحقق ذلك فى حالات نادرة ، نجد أن نسبة قليلة من المدارس الثانوية العامة . تنهم بتدريس المواد الفنية ، بينما تتجاهل غالبية المدارس الفنون مقارنة بقية المواد لدراسية .

فيجعل ذلك التلاميذ غير قادرين على التعامل مع هذه الأشكال المعقدة من الفنون وبالرغم من أن الفرد غالباً لا يحتاج إلى تعليم خاص من أجل تقييم الأعمال الفنية الساعية ، فإن لتعليم يكون ضرورياً عند تقييم بعض الأعمال الفنية في مجال الموسيقى والأفلام والرسم والحد والمعد للماضي مشهورين دوى الصمت الدائم . ولا توفر المدارس البرامج التي حتى القدرات حدقة لتي تحتاج إلى من يصنها عند التلازم ، وبخاصة أنها لا تسمى نفسها وما يظهر أهمية المعد الخاص بتوفير المدارس للبرامج التي تسهم في نما القدرات الفنية عند التلاميذ ، أن الملائين قد يتركون المدرسة كل سنة بدون معرفة ما قدمه الفنانين العظام للعالم .

إن تحقق المعد السابق ليس بالشئ العسير ، لأنه إذا أراد بعض المعاصرين فهم شئ عن مستوى لحد لى حدقة في ثقافتنا عبر الزمن ، فلي يكون ذلك بالشئ الذي يصعب تحقيقه فالقانون والأشروبولوى والاتصال تمثل المجالات العقلية التي تشكل المنهج الصفوى ولما هنا يصعد عمل احتصار أو تضمين للمجالات الخاصة للموضوعات السابقة ، إذ لا يمكن أن يكون هناك مفهوم مناسب لحتوى المنهج اللام بدون اعتبار للمحتوى المفروض لهذا المنهج ، وللتلاميذ الذين سيقومون بدراسته . إن تحديد أبعاد هذه المجالات والموضوعات ليس له غرض أو هدف عبر توصيح أن ما قدمه لأطفالنا في المدارس تتحكم فيه التقاليد والأعراف .

ولهذا ، نعدد سنفسر عن الوسائل التي من خلالها يتم التدريس في المدارس ، فإن يدرك أن المنهج الموضح الذى قدمه للتلاميذ هو أحد وسائلنا الرئيسية لتحقيق الغرض السابق ولكن هذا ليس كل شئ . فالمدرس تعلم كيف عن طريق المنهج لحتى الذى يوفر محسوسة من الشوقعات والقوانين التي تعرف التعليم كظام ثفاى يتم من خلاله تدريس بعض الدروس المهمة بطريقة مستترة . ويمكن أن نعرف المنهج الصفوى على أنه المجالات التي لم يعرف التلاميذ عنها شيئاً ، والتي لا يستطيعون استخدامها ، ويتمثل في المفاهيم والمهارات التي لا تكون جزءاً من التركيب العقلى .

وبالتأكيد ، ففياب التفكير في تشكيل يتم تقديره للحياة سيكون له نتائج مهمة على أنواع الحياة التي قد يختارها التلاميذ

(ز) المنهج العالمى :

يتنبهى أن يدرك كل إنسان أننا نعيش الآن كجيران فى عالم واحد . فبعد التقدم التكنولوجى الهائل الذى ألقى المسافات بين الدول وساعد على عملية الاتصال بين الأفراد ، أصبحت الأحداث التي يرحب بها العالم فى وقتنا الحاضر متداخلة ومتشابكة ، ويؤثر ويأثر كل منها بالآخر ، ولا يمكن عزل أى منها عن بقيةها

بسبب ما تقدم ، نقول بدرجة كبيرة من الثقة أن العالم بات مفتوحاً لكل الانتميات ولتوجهات والاجتهادات والأراء ، بحيث أصبح كل إنسان أو جماعة أو مجتمع يستطيع أن يعبر عن ذاته بما يتوافق مع أهدافه وأغراضه وآماله وطموحاته

• نظراً لحدثة وأهمية هذا الموضوع ، فإن الكاتب فى سبيله لنشر كتاب مستقل عن المنهج العالمى

وعلى الرغم من أنه لا يوجد حجر أو قنود حالياً على الاتجاهات والتوجهات والاحتياجات والآراء ، فإنه لن يتبقى منها غير الأقوى أثراً وقاعية ، والأكثر نفعاً وفائدة للإنسان ، مهم كانت هيئتها أو جهة إصدارها

من المطلق السابق ، أصبح للتربية دورها المؤثر الذي يسهم في تصحيح لمعاهم إلى تقاوم أو تقف موقفاً عدائياً من حقيقة أن العالم بات خريطة بلا حدود ، وذلك بحجة المحافظة على التراث أو الهوية القومية .

أيضاً ، يسعى أن تمهد التربية الطريق لنشر الأفكار التي تركز على المصير المشترك الذي يربط بين آمال وطموحات كل الناس بالساسة للقضايا الحيوية ، مثل : الحرب والسلام ، البيئة والموارد ، أخلاقيات عصر المعلومات ، الاستسحاح ، . . . إلخ .

ولما كانت المناهج هي أداة لتربية ، وسيلتها لتحقيق أهدافها ، يكون من المهم تسخير في صرح جديد يكون له دور الريادة في إمرار أهمية ضرورة التفكير على المصير المشترك الذي يربط بين كل الناس في عصر العولمة

عولمة المناهج التربوية :

إننا نعيش في عصر العولمة الذي أصبح له مصطلحاته المألوفة المتداولة الخاصة به ، وذلك مثل

* عولمة الإنتاج : ويعني عدم هيمنة بلد واحد على إنتاج سلعة بعينها ، بل يجب أن يشترك في إنتاجها عدة بلاد أخرى

* عولمة الاستهلاك : ويعني سيطرة بعض السلع والخدمات على جميع أنحاء العالم

* عولمة الأسواق : ويعني توزيع السلع على مستوى جميع البلاد ، بحيث لا يقتصر توزيعها على مستوى البلاد التي تنتجها فقط

* عولمة الرموز والمعاني : ويعني خلق نظام جديد لرموز ومعاني موحدة في كل أنحاء العالم ، ويبدأ تتحد جميع البلاد في هوية رمزية واحدة

* عولمة النظام الأخلاقي : ويعني ميلاد نظام أخلاقي موحد يجمع بين المبادئ العامة في كل الأديان : السماوية والوضعية ، وكذا في التشريعات المدنية

وكنتيجة طبيعية ومتوقعة لعصر العولمة الذي نعيش فيه ، امتزجت الثقافات التي كانت تميز بين الشعوب في نسج واحد ، أفرد ثقافة عالمية واحد .

حقيقة ، يحاول المحافظون والأصوليون والتراثيون في بعض البلاد مقاومة حقيقة العولمة ، وتفنيد الركائز التي تقوم على أساسها ، بحجة الحفاظ على الثقافات القومية من غزو الثقافات الوافدة ، ولكن غالباً ما تفشل محاولاتهم لأنهم كمن يقفون ضد التيار المتدفق .

أيضاً ، كإقرار لعصر العولمة ، ليس من الضروري أن تتناهر أو تتصادم الحضارات ، وإي يمكن أن تلتقي في العديد من النقاط ، لأنها في نهاية الأمر تصب في وعاء واحد ، يكون بمثابة الزاد الحقيقي للإنسان في كل زمان ومكان

كذلك ، في عصر العولمة ، يستطيع كل إنسان في أي مكان أن يعبر عن رأيه بحرية ، وأن يطالب بحقوقه كاملة ، طالما أنه يؤدي واجباته ويلتزم بالتشريعات والقوانين المعمول بها . وبهذا ، تتلافى الأفكار والآراء ، في بوتقة واحدة مهما كانت جهة إصدارها

وعلى المستوى التربوي ، بعد أن بات النظام العالمي الجديد واقعاً ملموساً ، برز الإحساس بين الناس عامة ، وبين المثقفين والمتعلمين بخاصة بالمشترك وبالتالي في أن وحد ، وذلك يؤكد أهمية الحاجة إلى تكوين الفكر العقلاني الناقد عند المتعلمين الذي يساعدهم على مقابلة الأمور العامة والخاصة على المستويين : المحلي والعالمي ، وبخاصة بعد أن أصبح من الصعب جداً أن ينسلخ الإنسان أو يذهب بعيداً عن مشكلات الآخرين في وطنه أو في البلاد الأخرى

تأسيساً على ما تقدم ، تظهر أهمية عولمة المنهج التربوية بحث يقوم بصياغة على أسس وصيغيات ومجاور تتعدى حدود المحلية أو الإقليمية ، لأنها لا تعني بدليل خدمات ومشكلات الناس تشابه بدرجة كبيرة في كل مكان

ولتأكيد ما ذهبا إليه فيما سبق ، نقول عندما ظهر مرض الإيدز ، فإنه سبب إرباح لكل الناس في جميع البلاد ، وكما اهتمت الولايات المتحدة أثيرة في مواردها المادية والطبيعية بمحاولة اكتشاف علاج نافع لهذا المرض ، اهتمت أيضاً مصر المحدودة الموارد بذات الموضوع ،

وكشال آخر ، فإن قضية السلام الداخلي تنال اهتمام جميع الدول بلا استثناء ، وبتعد أن انتشر التطرف والإرهاب في جميع أرجاء العالم

وكشال ثالث ، تحوز قضية رفاهية الإنسان وسعادته اهتمام الحكومات في جميع دول العالم بلا استثناء ، وإن كانت أساليب وأساليب تحقيق هذا الهدف تختلف من بلد لآخر وفق للمقومات المادية والطبيعية المتوفرة لكل دولة

المقصود بالمنهج العالمي :

فلما فيما تقدم إنه في ظل النظام العالمي الجديد ، أو العولمة ، لن تنسقى سوى الأفكار القوية ذات التأثير الإيجابي المباشر في حياة الإنسان ، مهما كانت مصدر هذه الأفكار أو صيغتها .

وعليه ، يمكن تعريف المنهج العالمي على النحو التالي :

هو المنهج الذي يعمل على إكساب المتعلم مقومات الفكر الإنساني العالمي ، الذي تقوم أركانه على معاهيم : الحرية والديمقراطية والسلام والاقتصاد التنافسي والتفكير الخلاق وأخلاقيات العلم ، الخ ، وبهذا تتعدى تأثيراته حدود ونطاق المحلية أو الإقليمية للثقافة والعلوم والتقنيات ، الخ ، السائدة في بلد من البلاد . لذا ، تنظم موضوعاته حول القضايا والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والصحية والمهنية والتربوية ... الخ ، التي تمثل القاسم المشترك الأعظم لاهتمامات وحاجات وطموحات وآمال وميول المتعلمين في كل مكان .

في ظل التعريف السابق ، قد يقول قائل : " من الصعب جداً تحديد القضايا والمشكلات

التي يهتم بها الإنسان في بلد ما ، فما بالتأ تحديد حاجات وطموحات وامال ومبول كل الناس في جميع البلاد .

في الحقيقة ، إن القول الساذج صحيحة درجة ما ، وهي تمثل التحدي الحقيقي للمسح العالمي على أساس أنه في بعض البلاد ، مثل الولايات المتحدة الأمريكية ، يكون لكل ولاية ، وأحياناً لكل مدرسة ، مناهجها الخاصة بها ، فكيف يمكن تجميع هذه المناهج في منهج قومي واحد ؟ ثم ، كيف يمكن تجميع المناهج القومية المعمول بها في كل بلد من البلاد في منهج عالمي واحد ؟

وبالرغم من التحدي آف الذكر ، فإنه يمكن مقابله على أساس أن الإنسان هو الإنسان في كل زمان ومكان ، له اهتماماته وحاجاته وطموحاته وأماله وتطلعاته ، مبوله ، التي يسعى إلى تحقيقها وفقاً لإمكاناته الذهنية والمادية والاجتماعية المتوفرة له ، ووفق طبيعة الظروف المحيطة به . فإذا كانت إمكاناته الذهنية والمادية والاجتماعية لا تتحقق ما يحس به ، فإنه يصاب بالإحباط والفشل ، وقد يصل الأمر إلى حد الاكتئاب . أما ، إذا كانت الظروف المحيطة به تفت عائق أمامه ، فإنه يحاول الهروب من هذه الظروف ليحقق لحي في قطعة أخرى . أو في مكان آخر ، أو في بلد آخر .

وعامة ، بالنسبة للقضايا والمشكلات التي تهم الإنسان في كل مكان ، ليس من الصعب جداً تحديد الخطوط العريضة ، دون الدخول في تفاصيل تحقيقها .

فعلى سبيل المثال ، فإن قضية " ثقب الأوزون " الذي كان السبب المباشر فيما نلاحظه الآن من خلل وتقلبات غير مألوفة في الأحوال الجوية ، تمثل قضية مهمة وجارية بالسبب للإنسان في كل مكان ، وذلك لأن الحلل والتقلبات الجوية غير المألوفة أدت إلى ارتفاع درجات الحرارة ، وإلى انهيار حال الجليد ، وإلى العاصيات الهائلة للأعاصير والسحار والمحيطات ، وإلى العواصف والأعاصير . التي أدت بدورها إلى ارتفاع نسبة الوفيات والمصابين في كثير من البلاد ، وإلى الخسائر المادية الهائلة . وإلى تعطيل خطط التنمية في البلاد التي تواجها هذه الكوارث الطبيعية . الخ

إذاً ، مثل القضية السابقة ، وغيرها من القضايا ، تهم الإنسان بدرجة كبيرة في كل بلد من البلاد . وبالتالي فإن دراستها وتحليلها وتوقع نتائجها ، ينبغي أن يكون الشغل الشاغل لكل الناس في جميع البلاد بلا استثناء ، وإن كانت الأساليب المتبعة في الدراسة والتحليل قد تختلف من بلد لآخر وفقاً لإمكاناته البشرية المؤهلة ، وقدراته المادية ، ومدى توفر الأجهزة الحديثة والتقنيات المتقدمة .

وقياساً على المثال السابق ، يمكن إعطاء أمثلة أخرى للقضايا والمشكلات التي تهم الإنسان في كل مكان ، وذلك دون الدخول في تفاصيلها . من هذه القضايا والمشكلات ، نذكر على سبيل المثال الآتي :

- احتياجات الإنسان من المأكل والملبس المسكن .
- طموحات الإنسان بالنسبة للمستقبل الوظيفي أو السياسي له .

- * حاجة الإنسان للتعبير عن ذاته بحرية
- * رغبة الإنسان فى تكوين أسرة سعيدة له
- * ميل الإنسان إلى الجنس الآخر
- * اهتمام الإنسان بتحقيق وضع اقتصادى واجتماعى يميز له
- فى ضوء الحديث السابق ، يكون الهدف من المنهج العالمى ، هو إعداد المتعلم دى لعقلية العالمية ، الذى يستطيع بسهولة وكفاءة أن يحقق الأمور الحيوية التالية :
- (١) التعامل الذكى مع ظروف الحياة المحيطة به فى أى مكان يقيم فيه ، بما يتوافق مع متطلباته المعيشية والمعنوية والصحية ... الخ
- (٢) مواجهة المستقبل بما يتوافق مع مستوى آماله وطموحاته وذكائه وتفكيره وتطلعاته واهتماماته . الخ
- (٣) التفاعل مع الآخرين فى أى مكان يلتقى بهم ، بما يحقق التوافق والتكامل والموازنة معهم ، والسلام الداخلى مع ذاته
- (٤) اكتساب القيم الإنسانية العليا والسبلة التى تساعد على فهم الدور الذى يلعبه الإنسان فى كل مكان
- لذا ، ينبغي أن تتصور موصغاته حول النقاط الآخريه التالية
- (١) المعارف التى تساعد على مواصلة الدراسة مدى الحياة .
- (٢) جوانب الثقافة الإنسانية التى تثير الجهود المتواصلة التى تمت من أجل سعادة ورفاهية وأمان الإنسان فى كل زمان ومكان .
- (٣) الخبرات العلمية والمهنية التى تساعد على حل المشكلات المعيشية الحالية والمستقبلية المتوقعة
- (٤) الأنشطة الترويحوية التى تكسب الإنسان الصفاء الذهى والسلام الداخلى
- (٥) الممارسات التنافسية التى تؤكد أهمية احترام الآخر فى المكسب أو الهزيمة على السواء .
- (٦) التفاعل العلامى الذى يقوم على أساس ضرورة التعاون بين الأفراد والجماعات والدول ، وعلى أساس العلاقات الموصوعية التى تحقق الفائدة للجميع .
- (٧) السلوك التعاونى الذى يبرز أن مصلحة الجماعة أهم وأجدى من مصلحة الفرد ، وأن مصلحة دول العالم أهم وأجدى من مصلحة دولة بعينها .
- (٨) الوعى البيئى وضرورة المحافظة على الطبيعة من حول الإنسان والحيوان والنبات فى كل مكان
- (٩) السلام الاجتماعى على مستوى الدولة الواحدة ، والسلام الإقليمى على مستوى دول العالم

(١) ضرورة احترام المواثيق والمعاهدات الدولية التي تؤكد أهمية حرية وحقوق الإنسان في التعبير عن ذاته ، وعلى أهمية توفير حياة كريمة له

(١١١) خطورة :

(أ) الاعتقاد بأن التكنولوجيا هي البديل الطبيعي أو الحتمي للإنسان .

(ب) التفاوت الرهيب في توزيع الثروات بين الأفراد في المجتمع الواحد ، وبين الدول بعضها البعض على مستوى العالم (قضية الشمال والجنوب ، أو قضية الدول الغنية والدول النامية) .

(ج) انتشار المظلة بين الشباب ، ونزوعهم للعنف والإرهاب

(د) تعاظم المعدرات الطبيعية والمصنعة

(هـ) انتشار الحركات والدعوات العنصرية ، كذا الاتجاهات 'المصادة للديمقراطية

(و) إيواء الإرهابيين ، وتمويلهم بالمال والسلاح .

القسم السادس

محتوى المنهج التربوي المعاصر

- (١٨) محتوى المواد الدراسية ووظائفها .
- (١٩) مفهوم جديد لأساسيات المنهج التربوي المعاصر .
- (٢٠) اتساع محتوى المنهج ونتائج التعلم .
- (٢١) مشكلة تحديد محتوى المنهج التربوي المعاصر .
- (٢٢) صناعة المنهج التربوي المعاصر

تمهيد :

بادئ ذي بدء ، ينبغي أن نعترف بأن قضية التعليم وتحديثه قد نالت على مستوى جميع بلاد العالم - سواء أكانت متقدمة أم نامية - أخيراً قدراً كبيراً من الرعاية والاهتمام ، بعد أن كانت هذه القضية تعاني الكثير من الإهمال وعدم الاهتمام اللازم والواجب ، وذلك بسبب الفحوة بين الفكر والفعل .

وبعبارة ، فإن التصدي للقضية السابقة لن يتم - إلا بفكر خلاق غير نمطي ، يشتمل على فهم واضح لدبائيات الفعل وإمكاناته في مجتمعنا بالذات - ^(١)

وإذا كنا نتحدث عن تطوير التعليم ، فإننا نشير بذلك إلى تطوير المذهب ، وإذا كنا نشير إلى تطوير المناهج ، فلا بد أن تكون نقطة البداية هي تحديد محتوى المذهب .

وفي هذا الصدد ، فإننا نتفق مع وجهة النظر التي تقوم على أساس أن "القرى البشرية هي أي مجتمع هي ثروته الحقيقية والعامل الرئيسي في تقدمه وتطوره ، والفرد المنتج هو القوة الحقيقية للمجتمع . لهذا تحرص الدول وتهتم بالعنصر البشري فتضع خططاً للتعليم وخططاً للتدريب ، تهدف في النهاية إلى تأهيل الفرد للقيام بعمل منتج ، وهي بهذا تستثمر قدرات القوى البشرية أفضل استثمار ممكن ، وتتفق معها أفضلها : لتؤهلها مستقبلاً لتكون قيادات ذات كفاءة عالية" ^(٢) .

إن وجهة النظر السابقة تلفت النظر إلى أن الفرد المنتج له أهمية خاصة بالنسبة لمجتمعه ، لما فإن تأهيله وإعداده ليكون من ضمن الكوادر ذات الكفاءة الخاصة ، يسفي أن يتم من خلال خطط للتعليم والتدريب

وبالطبع .. فإن ذلك التأهيل والإعداد لن يتم من غير مناهج مناسبة ، ولكن ، في عصرنا ، المردم يشقى ألوان المعرفة والذي تتلاحق فيه الاكتشافات العلمية شكل مذهل يصعب ملاحظته ، ما الذي يجب تصميجه في المناهج التي يتم تقديمها على جميع المستويات ؟

ويكمن طرح السؤال السابق بشكل أقل حدة ، ليكون على الصورة التالية :

ما الأبعاد التي يجب مراعاتها عند تحديد محتوى المنهج ؟

لقد قدم (محمد المفتي) إجابة غير مباشرة عن السؤال السابق ، عندما قال : "ولعله من المنطقي قبل أن نشرع في التحدث عن إعادة تربية العقلية القومية أو تنمية عقلية قومية أن نحدد سمات هذه العقلية ، حتى توجه كافة مؤسسات الدولة إمكاناتها ومواردها وأدائها نحو تنمية هذه العقلية ، ولما كان فهم الحاضر ، والتطلع للمستقبل يستلزم بالدرجة الأولى الوعي بالماضي فسوف يتضح تراثنا الثقافي ومتغيرات العصر الحالي ، والتنبؤ بالمستقبل كأداة لوضع رؤية لسمات العقلية القومية" ^(٣)

أيضاً ، قدم (وديع أمين) إجابة غير مباشرة عن السؤال السابق عندما قال : "إن التطورات الحديثة في أساليب الإنتاج أصبحت تفرض اليوم على جميع البلدان إعادة تخطيط التعليم وتصميم التعليم وتخطيط المناهج وأنواع التعليم وربط المخطط الاقتصادية والاجتماعية

أما (فيسكس) فلم يقدم إجابة عن السؤال السابق ، وإنما قدم تبريراً لأهمية أخذ بعض الأبعاد في الاعتبار عند تحديد محتوى المنهج ، وذلك عندما ذكر : " ومشكلة المنهج هي أن تنفذ هذه الإمكانية الباردة للتعليم عند الإنسان . وذلك باختيار المحتوى المناسب الحكيم الذي يجب أن يتعلمه الفرد ، فالذكاء الإنساني من الدرجة وعلو القيمة بحيث لا يستطيع أن سده في برنامج للتعليم يعتمد على المصادفة ^(١٤) .

وفي هذا الصدد يقول الويس (عوض) الآتي :

"وليس الأمر مقصوراً على امتداد مرحلة التعليم العام إلى سن الرشد (١٨ سنة) فلا يقل أهمية عن ذلك نوع الغذاء العقلي والعقلي الذي نشئ عليه أبنائنا . ليس مهماً فقط كم سنة نعلمهم ، ولكن لا يقل أهمية عن ذلك ماذا نعلمهم " فربما يعلم أبنائنا سنوات عديدة ، ومع ذلك لا يبلغون بعلمهم أبداً من الرشد . لأننا نحسن أدعتهم السنة بعد السنة بالمرحلات والأدلة الفكرية والتاريخية بل والعلمية والفنية أيضاً . ولأننا نشوه غرسهم بكل مظهر أو مريف أو حاسم من القيم المعادية للحضارة والتقدم . الهدمة للحرية وحقوق الإنسان ، النافسة لكل شعور بالأخوة في الوطن وفي الإنسانية ^(١٥) .

وإذا كان (الويس عوض) قد طرح السؤال ، ماذا نعلمهم ؟ فربما نطرح هنا تساؤلاً لا يقل أهمية عن السؤال السابق : ما مدى تحقيق الأبعاد التي ينبغي مراعاتها عند تحديد برنامج الدراسة في المناهج الحالية التي نقدمها للمتعلمين ؟

إن إجابة هذا السؤال تمثل الهدف الأساسي في نسعى لتحقيقه بالمناقشة والشرح على بعض صفحات هذا القسم :

حقيقة ، لقد أشارت بعض البحوث والدراسات إشارات سريعة لمحتوى المنهج ، إلا أنها لا ترقى إلى مستوى الإجابة الشافية الكافية عن السؤال السابق ، لأن تلك البحوث والدراسات لم يكن هدفها الرئيسي محتوى المنهج

فعلى سبيل المثال ، أشار (عبد الله محمد إبراهيم) عند حديثه عن الفجوة بين مضمون العلم وتدرسه إلى أن "المضمون العلمي والطريقة التي يقدم بها هما وجهي العملة للمنهج الواحد - فإن معظم البحوث التي تمت في ذلك المجال تهتم - في نظري - بوجه واحد هو الطريقة ومشكلاتها . وقد تناولوا المضمون في عجلاته أو على استحياء فبالعلم يحيا الإنسان في هذا العصر منذ ولادته إلى مماته ، وذلك يلقى على الفاتنين بالبحوث في التربية العلمية بمستولية أخرى هي تحديد مدى احتياجات الأعمار من التلاميذ لبرعات مناسبة من العلم ^(١٦) .

أيضاً أشار (شولمان) إلى أنه "يجري إعداد المواد والبنى الخاصة بعملية التعليم والتعلم من أجل تحقيق أهداف التعليم المدرسي المنظم ^(١٧) ، وتشمل هذه المواد والبنى ضمن المناهج ومجالاتها وترتيباتها .

كذلك ، جاء في تقرير (أمة معرضة للخطر) أن "الممارس تؤكد على مبادئ كالقراءة والكتابة ومهارات العدد على حساب مهارات أخرى أساسية كالفهم ، والتحليل ، وحل

المشكلات، والتوصل إلى استنتاجات - (٩)

إذن ، مشكلة تحديد محتوى المنهج ما زالت قائمة ، ويبقى التصدى لها لإيجاد الحلول المناسبة ، على أن يتم ذلك في أسرع وقت ممكن .

والسؤال : لماذا الإصرار على سرعة حل هذه المشكلة ؟

إن أية مشكلة ينبغي التعجيل في حلها حتى لا تتفاقم وتصل إلى طريق مسدود ، فما بالنا إذا كانت المشكلة تخص المناهج التربوية في ، عصر يشهد ولادة قبض غزير من المعلومات يوميا . لذا ، فإن أى تقاعس في حل المشكلة يعنى أنه ينبغي علينا أن نبدأ من جديد

وفي هذا الصدد ، يقول (أحمد شوقي) : " ووصل تسارع المعرفة في بعض مجالات العلم إلى درجة من الشدة تفوق قدرة أكثر المتخصصين على المتابعة المتأنية . وصاحب ذلك تصاؤل متزايد للفواصل الزمنية بين الكشوف العلمية وتطبيقاتها التقنية ... ويمثل ذلك عبئا ثقيلا على العملية التعليمية ، حيث يتطلب التجديد المستمر للمناهج وطرق التدريس والإمكانيات العملية من ناحية ، وكذلك للبرامج التربوية التي تستهدف تخريج أجيال ، قادرة على التكيف والعطاء في هذا العالم المتغير من ناحية أخرى " (١٠)

أما (أحمد فتحي سرور) ، فينظر إلى القضية من منظور سياسى ، لما فعدما وجه إليه السؤال : " ولكن قضية تطوير التعليم قديمة وهناك مئات الدراسات والتقارير العلمية . فهل بدأ من جديد ؟ ، أجاب : ولكنى أقول إن التعليم قضية قومية ، ولا ننكر أهمية تقارير الخبراء ، التى تعد على المستوى التنفيذى ، ولكنى أرى ضرورة أن بشارت أبناء مصر جميعا في عملية التطوير " (١١)

محتوى المواد الدراسية ووظائفها

لكل موضوع أو مادة دراسية خاصيتان أساسيتان ، الأولى مهما تمثلت في حصيلة المعلومات التي يتضمنها هذا الموضوع أو هذه المادة ، أما الثانية فهي تمثل في طرائق البحث أو الاستراتيجية التي يجب اتباعها لاكتساب حوالب المعرفة المتضمنة في هذا الموضوع أو تلك المادة

لذا يجب أن تؤدي دراسة أي مادة إلى .

- اكتساب المهارات والاتجاهات والعادات اللازمة لمعرفة حوالب المعرفة الجديدة في هذا المجال .

- اكتساب ذخيرة محكمة ومعينة من البيانات في حدود وقت المادة الدراسية المسموح به .
وتوجه حالياً للتربية انتقادات كثيرة ، بسبب عزلها وقصورها عن تحقيق الهدفين السابقين معا

وبعد ، هناك وجهات نظر عديدة فيما يتعلق بالوظيفة السليمة للمادة الدراسية في المنهج المدرسي ، وهذه تتلخص في الآتي

* هناك من يرى أن المحتوى له أهمية خاصة في حد ذاته ، وبه يكون لكل حرم من حرميات المادة الدراسية قيمة في ذاته ، لأن أفعال أي من انفصالات يخلق ثغرة في حلقب التلاميذ المعرفية

* وهناك من يرى أهمية تأكيد السنن المعنوية للمادة الدراسية ، وهؤلاء يفسمون إلى قسمين ، أولهما يرى أصحابه أن المواد الدراسية لها القدرة على تدريب العقل بينما ثانيهما فيتنسب أصحابه المفهوم الحديث لتدريب العقل ، ويرون أن هذا التدريب تحليلي ، لذا يجب التركيز على التفكير العلمي والتفكير الناقد والقدرة على حل المشاكل والقدرة على الفهم والقدرة على متابعة البحث العلمي ، وبذلك تكون هناك علاقة متبادلة بين المحتوى وهذه العمليات .

وبعد أصحاب التوجه الثاني إلى رفض ما يسمى بالمواد الدراسية التطبيقية ويؤيدون فكرة تركيز المنهج المدرسي على الموضوعات الصعبة والمقررات الدراسية الأكاديمية

ومن ناحية ثانية ، يرى بعض رجال التربية أن مصدر التأثير التربوي لا يكمن في محتوى المواد الدراسية بل يكمن في النشاط العقلي الذي يقوم به المتعلم أو الذي يحاول المعلم إثارته في نفس المتعلم . (١٢)

وعلى صعيد آخر ، يرتبط محتوى المنهج ارتباطاً وثيقاً بالفلسفة السائدة في المجتمع ، فإذا كانت فلسفة مجتمع من المجتمعات ، تقوم على أساس ديمقراطي ، فيمكن للتعليم بسهولة أن يلتمس المفاهيم التي تدعو لحرية الفكر ، وحرية الرأي ، وحرية المناقشات والمداولات .

أيضا ، يمكن للمتعلم أن يمارس المعاني التي تتضمنها المفاهيم السابقة بطرق عملية وحرارية داخل الدرس وخارجها

وفي الحالة السابقة ، يرتبط المحتوى بوشائج قوية متينة الأساس ، بكل المرتكزات التي على أساسها يتم احترام أدمية الإنسان ككائن حي له حقوقه وعليه واجباته وعلى العكس مما تقدم ، إذا اعتمد أو اعتنق نظام الحكم في بلد من البلدان الفلسفة الشمولية ، فإن محتوى المنهج - في هذه الحالة - يؤكد على أهمية تركيز السلطة في أيدي المسؤولين عن الحكم . وبذا ، يكون النظام المركزي هو نظام الحكم السائد في هذا البلد . وبالطبع ، يتبع ذلك شمولية اتخاذ القرار ، وعدم احترام الحرية الشخصية للإنسان ، واعتباره كترس في الآلة

وللأمانة ، قد يتضمن المحتوى بعض الموضوعات التي تدور حول الديمقراطية ، والحرية والاقتصاد غير الموجه ، ... الخ ، ولكن هذه الموضوعات لن تمارس فعلياً وعملياً ، ولن ترى النور ، في ظل نظام الحكم الشمولي

وإذا عدنا مرة أخرى إلى كل من الموقفين المتضاربين السابقين ، المتمثلين في إعلاء شأن المواد الدراسية في حد ذاتها من ناحية ، وفي إعلاء شأن العمليات في حد ذاتها من ناحية ثانية ، يقول إنه في المجتمعات الديمقراطية ، يوجه حل الاهتمام للعمليات الفكرية على أساس أنها تسهم في خلق المواطن الواعي والقادر على اتخاذ القرارات العقلانية المحكمة . أما في المجتمعات اشمولية ، فيتم الاهتمام بالمواد الدراسية لذاتها ، لأن ذلك يخلق الإنسان لنمط الذي يوافق غالباً على القرارات السائدة القوية .

وعلى الرغم من التضاد السافر بين المعيين السابقين ، يمكننا بشئ من الموضوعية استخدام الموقفين السابقين كمحركين لتطوير المنهج ، إذ أنهما يمثلان أساس انتقاء محتوى المنهج ، وتنظيمه ، وتحديد أساساته .

وعلى الرغم من عدم قبول فكرة محتوى المادة الدراسية لذاتها فقط ، فإنه لا يمكن رفضها تماماً ، لأن هذا المحتوى على أي مستوى من المستويات يكون مهماً بالنسبة لإكساب المتعلم عديداً من المفاهيم والحقائق العلمية . ويكون ذا نفع في إعدادة كإنسان يستطيع أن يتقبل متطلبات الحياة ومتغيراتها

والجدير بالذكر أنه يمكن النظر إلى المواد الدراسية باعتبارها مكونة من معرفة ومعارف ، ويمكن ترتيبها في مستويات أربعة ، هي : (١٢)

أ - الحقائق النوعية :

وهذه تتمثل في الحقائق المعينة والأفكار الوصفية في أدنى مستويات التجريد ، كما تتمثل في العمليات والمهارات النوعية المحددة . ويمكن أن نطلق على الحقائق النوعية لفظة البديهيات

ومن المهم إتقان التلاميذ لبعض هذه الحقائق ذاتها ، إذ أنه على الرغم من أن تحديد وحود

هذه الحقائق في "ب" محال من المحالات ليس بالأمر الواضح . وعلى الرغم من أن "ب" مثل هذه الحقائق لا يؤدي إلى أفكار جديدة ولا يدفع العقل إلى الأمام . فإن أهميتها تظهر في أن "التعميمات تستنتج منها" كما أنها تحقق الاستبصار . إذ دور الحقائق التي يتخصصها المنهج لتعلمها التلاميذ . لا يمكنه اكتساب التفكير الدقيق "بعض" . على الرغم من أن هذه الحقائق لا تكون أساسيات التعلم . فبها لا يمكن الاستعانة .
عنها بشرط عدم تركيز عملية التعلم والتفوق عليها .

ب - الأفكار الأساسية :

تؤلف هذه الأفكار ما يسميه بيبية المادة الدراسية . إذ أن هذه الأفكار صلب حقائق عامة . وعندما يبسط عليها التعلم . فإنه يستطيع بسهولة تفسير ظواهر كثيرة معينة . إن الفكرة التي تقوم على أساس أن لكل مادة دراسية بنيتها الخاصة بها والتي تتميزها عن غيرها من المواد . يستوجب تحقيقها أن يكون الهدف الأساسي من التدريس هو فهم بنيت تلك المواد المتعلقة

والحقيقة أن الفكرة السابقة مطروقة وشائعة . إذ أن معظم الحقائق تستخدم كوسائل لتحقيق غايات بعينها . تشمل في فهم الدكرات والمبادئ . وغرس الاتجاهات العلمية . وتربيد لتعلمين مهارات تستخدم في المنهج العلمي

وتساعد الأفكار الأساسية المتعلم على السيطرة على مدى عريض من المادة الدراسية وعلى تنظيم العلاقات بين الحقائق . وبذا توفر السبق الذي يتحقق فيه الاستبصار والفهم ويمكن تسمية الأفكار الأساسية بالأساسيات : إذ أنها تشكل نقاط الارتكاز الضرورية التي يجب فهمها والسيطرة عليها . حتى يمكن فهم المادة العلمية أو المحال الذي يتضمن هذه الأفكار لذا يجب اختيار تلك الأفكار بدقة وعناية

ج - المفاهيم :

المفاهيم عبارة عن أنساق معقدة من أفكار بالغة التجريد . وهي تتكون من خلال خبرات متتابعة في سياقات مختلفة . ولا يمكن فصلها إلى وحدات متعددة . لذا يجب أن تتداخل وتتكامل في نسج المنهج . وأن نفحص مرة تلو المرة عدد تنظيم بنية المنهج الرئيس

د - الأنساق الفكرية : الحقائق - النظريات

إذا دار المنهج المنظم حول أنساق فكرية رئيسة متشعبة . فإنه يقدم لنا إمكانية جديدة لإنقاذ طرق التفكير والاستقصاء الخاصة بالمواد الدراسية المختلفة . وذلك دون استعراق وقت يذكر لإنقاذ كل مادة بداتها

ويمكن أن يؤدي ذلك إلى دراسة عميقة لعدد قليل من الأفكار الرئيسة . التي توفر الخبرة الضرورية ذات الأهمية الخاصة لنماء الفهم والاستبصار للطريقة والمنهج . الذي تتخذ أبة مادة دراسية في طرح الأسئلة وفي الإجابة عنها .

وبعامة .. فإن الدراسة المتعلقة بالأنساق الفكرية الرئيسة العامة من ناحية . مع التأكيد

النواحي على العمليات الذهنية من ناحية أخرى ، هي بمثابة الحد الأدنى من التعليم العام ، سواء أكان ذلك في المدرسة الابتدائية أم الإعدادية أم الثانوية

وأضاً ، فإن الاهتمام بالانساق الفكرية بأى درجة من الدرجات سيكون من عوامل تزويد المتعلم بالمهارات التى تساعد على فهم العالم بطريقة فضلى ، كما أنها ستسمى استعداداته لهذه بدرحة أكبر وسوف تزيد من مهاراته فى استخدام الأفكار التى تحت سبطرته أو التى عرفها كطريقة لاشتقاق أفكار أخرى جديدة

وما لا شك فيه أن تعلم طريقة منظمة للتفكير يستوجب طرقاً جديدة للتعليم والتعلم كشر شاطا وهى عليه من الطرق المعمول بها الآن فى مدارسنا ، وبذا تساعد هذه الطرق الجديدة على مواصلة النمو الشيط للمفاهيم والتفكير الخلاق وطرق الاكتشاف .

وهذه الأنماط من التعلم لا تنتج بالضرورة من مجرد عرض المحتوى ، فقد يستطيع المتعلم أن يتعلم بعض الحقائق الوصفية بحفظ ما يلقى على مسامعه أو ما يقرأ فى كتاب ، ولكنه لن يستطيع بالتاكيد أن يتعلم الأساليب ، التى عن طريقها يمكنه الوصول للأفكار الرئيسة أو تطبيقها على مشكلات ومواقف جديدة ، فالطرق الإلقائية التى تعتمد على الحفظ لا تسهم فى إكساب المتعلم لأسس التفكير ، التى تكسبه ، رها التفكير 'خلاق وطرق الاكتشاف وحتى نكر للمتعلّم تسكن والسطرة على الأسس الفكرية ، يبقى أن يتحقق ذلك بالأساليب المناسبة الجديدة ، التى عن طريقها يستطيع المتعلم ممارسة نشاطات معينة ، وذلك بجانب الحفظ والتذكر والانتظار للمواد الدراسية التى يقوم المعلم بعرضها

إسهامات المواد الدراسية :

تتميز أى مادة دراسة عن بقية المواد الدراسية بمطبقها الخاص بها ، وبطريقة نظريتها إلى الواقع والمظاهر والأمر التى تعالجها ، وأيضاً طريقة تنظيمها للمحتوى الذى تشتمله وتقدم كل مادة دراسة زاوية مختلفة من روابى النظر إلى العلم ، كما تؤثر بلا شك تأثيراً مختلفاً على عقل المتعلم ، وتقدم له نمطاً من التدريب العقلى ، لذا يجب توفير مصحح متوازن ، وتوفير تعلم متوازن أيضاً

وحيث إن المواد الدراسية يتباين بالفعل تأثيرها على عقل المتعلم ، لذا عمد وضع مصحح يقوم على أساس سليم ، يبقى تعرف هذه الاختلافات ، وكذا تعرف فروق تأثيراتها بالنسبة لسلك التعليم ، وبذا يمكن بناء مصحح متوازن فى تنظيمه من حيث المحتوى والطريقة .

وتوجد عوائق عديدة تحول دور القيام بالتحليل الذى يمكن على أساسه تحديد أثر المواد الدراسية على عقول المتعلمين ، فكثير من المعلمين يفترضون أن أية مادة دراسية لها منطقها من حيث البناء ، وأن دراسة الحقائق النوعية فى المادة الدراسية تكشف بالفعل عن هذا المنطق وتعلمه للمتعلّمين ، كما أن تعليم المادة الدراسية يسهم فى تنمية التفكير المنطقى وتيسير التدريب لدهى للمتعلّمين

وجدير بالذكر ، أنه يمكن قبول الرأى السابق بتحفظ ، ولكن يبقى رفض المعلالة الشديدة بالنسبة لتأثير بعض المواد الدراسية دون غيرها فى تدريب عقول المتعلمين ، إذ يعترض بعض

المعلمين أن لبعض المواد الدراسية تأثيراً يفوق تأثير بقية المواد الدراسية الأخرى في إكتساب واكتساب المتعلمين أساليب التفكير الموضوعي والعقلي
إن الحدال والمناقشة السابقين قد يجعل كثيراً من الناس يعتقدون أن التدريب على قواعد المنطق مفصلاً عن محتوى المادة الدراسية ، هو أضمر طريق لتضخ التفكير السائد لدى المتعلم
إن ما سبق قد يكون صحيحاً بدرجة ما ، ولكنه ليس صحيحاً على طول الخط ، إذ لم نوضح ندرسات والبحوث بعد . مثل ذلك الأثر الفعال للتدريب على قواعد المنطق .

مفهوم جديد لأساسيات المنهج

إن الانفجار المعرفي ، وكذا التقدم التكنولوجي ، قد أظهرنا بصورة واضحة سافرة أن محتويات المنهج ذاتها تكون في حالة تخلف ، قياساً بالجوانب المعرفية والتكنولوجية الهائلة التي تظهر كل يوم ، وذلك يزيد من أهمية المسارعة للتخلص من عناصر المنهج السالفة والعنقودية ، لئلا نعد تسايير التقدم في شئنا مبدس الخدة ، وبخاصة المادية منها

ويرتبط ما سبق بالحقائق الوعوية وبسبب المعايير بدرجة ما ، ويرى أصحاب التفكير وهذه كلها ليس لها سمة الثبات : إذ تتعرض عدلب للتعبير ، لذا ، فإن التراث الذي يحتاج إليه المتعلم مستقبلاً لا يتمثل في مجرد معرفة الحقائق في مجالات المواد الدراسية المختلفة ، بقدر ما يتمثل في إعداد المتعلم ليستطيع التفكير فيما يوافره لديه من معارف ، وليستطيع تحليل المشكلات ، التي تسهم هذه المعارف في حلها

إن التمييز بين وطائف محتوى أى منهج وخبرات التعلم : أى التعبير بين محتوى المنهج وطرائق التدريس ، لا يظهر بوضوح ، والتدريس أصبح الآن يعتمد بدرجة كبيرة على حفظ والتذكر والتسميع . وفي المقابل ، عندما يستخدم أسلوب المناقشة في التدريس ، فإنه غالباً يكون موجهاً ومقبلاً ولا يتم بحرية لذا لا يؤدي إلى كشف أفكار جديدة

وحيث إن المواد الدراسية لها وظائفها المتميزة ، لذا يجب أن تتوافر طرائق متميزة للتعلم ، بحيث تسمح هذه الطرائق بتحقيق تلك الوظائف .

وجدير بالذكر أنه قد تكون طرائق مثل طريقة اكتشاف الأفكار الجديدة التعلم بالاكشاف ذات أهمية خاصة في بعض مجالات التعلم عنها في بعض مجالات التعلم الأخرى وأيضاً ، قد يكون تطبيق استخدام الأفكار والتعبير عنها في تكامل منهجي جديد كثر ملاحظة لبعض المراحل والمواقع ، عنها في مواضيع ومواقع أخرى .

ومن الموضوعات الجديدة بالاستقصاء ، والدراسة ، موضوع البحث عن عناصر التفكير والمعادلات ، الأكثر ملائمة لها من حيث التدريب

وبعمامة ، لكن يكون المنهج مهيئاً لعملية التعلم وخدمتها لها ، يجب أن يتبنى محتواه والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها مع الواقع الاجتماعي والثقافي ومقتضاها في الوقت نفسه ، لذا ، يجب عند تحديد محتوى المنهج اختيار جوانب المعرفة التي لها سمة الصدق والأهمية أيضاً ، يجب اختيار كل ما له قيمة من حيث إنه يتناسب مع العالم المحيط بنا ، مع النظر بعين الاعتبار بأن هناك فرقاً بين الاستجابة لمطالب الموقف الخالي المباشر والاهتمام بالمتطلبات الأساسية للثقافة

إذاً ، يجب أن يبنى المنهج المعرفة والفهم اللذين يناسبان عالمنا اليوم ، وهو عالم تقاربت حدوده بدرجة هائلة والتحتمت أجزاءه وتشابكت . ويتطلب مراعاة الواقع الاجتماعي والثقافي أن تعكس موضوعات المنهج التي نعالجها ما يجري في مجتمعنا المباشر ، مع الاهتمام أيضاً

بالثقافات الأخرى وعدم إهمالها أو العدّ عنها وتجنبها ، إذ أن ذلك ينعكس بصورة مباشرة على مهم ثقافتنا نفسها .^(١٤)

ولكن من سبق ، قد يشير مشكلة مدى توسيع حدود المواد الدراسية الحالية بحث تنصل
محالات جديدة للمعرفة

ومن ناحية أخرى .. فإن اختيار القيم المُضمنة بالنهج لابتدائها العلم بالتمحّص
والدراسة بما في ذلك طرق النفاذ إلى حورها ، بعد عملا غاية في الصعوبة ، لأنه لا يقتصر على
مجرد تعرف المفاهيم الأساسية التي تشتملها وتحثها المواد الدراسية ، والتي ترتبط مجتمع
لتعليم ، بل يمتد إلى مجالات أوسع من ذلك بكثير ، وذلك مثل زيادة حساسية المعلم للقيم
التي يتعلمها

حدث أن معدّل التعبير في الخشب نادى سكوتلوجا شوق نصرة في الحرب المعوي
العلاقات لإيسه ، وبغداد الأهل محبوبين ، السمسك القوم ، ربح ، المذوق المذوق
في معدلات التعبير بشر مشكلة نصل ، الطريق التي يمكن للمصنع استخدام هذه القوة

وترتكز مشكلة وضع النافع في ضوء احتوائها على مواد وحجرات كافية ، تكفي من تنمية فهم طاهرة التعبير التي سبق الإشارة إليها ، وما يصاحب هذه الظاهرة من مشكلات حقيقية يبنى الإسراع في حلها . ومن تنمية عقول تستطيع أن تتناول وتعالج هذا التعبير بالأساليب للعالة النفع وما يتفق مع المسؤولية الاجتماعية

وربما أقمي معرفة كلما كنت درجة تسدّها أمام احتراس الرّسم عالية . وكلما ترفع
درجة مساعدتها مشتركة لذلك كي يجد "التّعليم قصبة المستقل لدى يصعب عبء الشّو
بعلامه بدرجة كبيرة في وقتنا الحالي ، ينبغي أن تكون المواجه من وسائل غاء العمليات العقلية
التي تقوى القدرة على انتقال أثر المعرفة إلى المواقف الجديدة .

وهذا رغبة أخرى للواقع الاجتماعي تتسلل في دور التنظيم الجماعي والعلاقات الإنسانية في المجتمعات ، حيث يمثّلان دوراً بارزاً في الحياة الاجتماعية وفي اتخاذ القرارات .
لذا ، ينبغي أن يبرر محتوى المنهج هذه القضية من يساهم في مساعدة التلاميذ على أخذ القرارات المناسبة الصحيحة في الوقت المناسب

والسؤال : لماذا يكون من المهم شمولية واستمرار الخبرات التربوية عند صناعة المهج *

يعمل المنهج على تحقيق أهداف كثيرة متنوعة ، لذا فإن إتقان المادة الدراسية ليس إلا نتيجة واحدة من نتائج التعليم ، وليست هي كل النتائج . لذا يمكن أن يعمل المنهج الفعال على اكتساب المتعلمين طرق التفكير السليمة والاتجاهات والقيم الملائمة وتنمية العادات والمهارات المرغوبة ، وذلك - بالظلم - بجانب المعارف الجديدة (١٥)

ولتحقيق فاعلية المهج ، يجب التركيز عند تخطيط المهج على حيرات لتعلم ، وليس على محتوى المهج كـمحتوى ، إذ إن الأولى تمثل بالفعل وسائل تحقيق جميع الأهداف إلى جانب أنها تسهم في إكساب المعرفة والفهم . أيضا ، فإن طبيعة المادة وتنظيمها من العوامل التي تساعد على تحديد الأهداف

- وقد تراخى عملية تخطيط الخبرات التعليمية التي ترمى إلى تحقيق الأهداف العريضة المعقدة عليها صعوبات متعددة ، بسبب :
 - * عدم التكامل بين تخطيط محتوى المادة الدراسية وتخطيط الخبرات التعليمية ، بمعنى أنه لا يوجد تمازج يذكر بين واضع المنهج وواضع الكتاب المدرسي والمعلم ، الذي يقوم بتدريس هذا الكتاب
 - * الاعتقاد بأن المحتوى الجيد هو فقط السلك الوحيد لتسمية التفكير والمهارات العقلية لدى المتعلمين
- ويطلب التخطيط لتحقيق أهداف تنسم بالشمولية تحقيق ما يلي .
 - إدراك أن الأنماط السلوكية المتضمنة في الأهداف المختلفة تستوجب أنماطاً مختلفة من الخبرات التعليمية
 - يستوجب تحقيق أهداف في مجالات متنوعة ومنعددة ، وجود فرص متزايدة لأنواع التعلم النشط
- نستمد استمرارية الخبرة التربوية عموماً لتكون لينة البناء المنهجي من الأتي
 - * تأثير الخبرة في نفس المتعلم بما يساعده على تشكيل الخبرات الجديدة في اتجاه الرسوم لها
 - * تأثير الخبرة في البيئة الخارجية تأثيراً فعالاً مطلقاً ، بما يكفل أن يشتمل هذا التأثير عناصر الممارسة للخبرات التالية
 - * التفاعل والتجاذب بين المتعلم وبين بيئته الخارجية ، سواء ، أكانت مادية أم معنوية

اتساع محتوى المنهج وتتابع التعلم

يحب ألا ننظر إلى محتوى المنهج على أنه مجرد تجمع من البيانات والمعلومات ، إذ إن ذلك يعرّضنا من أن يكون لدينا محك ، نستطيع على أساسه التمييز بين المواد ذات الصلة ببعض البعض والأهمية الخاصة لكل منها .

إن مسألة توفير إمكانات لتنمية التفكير أو لتحقيق هدف حدير بالاهتمام ، تحتل مساحة عريضة في مناقشات لجان وضع المناهج وتطويرها . وذلك على أساس صعوبة الاختيار من بين الكثير من الموضوعات الجيدة والحقائق المهمة التي يجب أن يتضمنها المنهج ليدرّسها التلاميذ . لهذا بات من الصعب الآن تحديد موضوعات الدراسة الأكثر أهمية ، والتي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة

أيضا ، فإن تزايد حوابع المعرفة المختلفة تزايدا هائلا نتيجة الانفجار المعرفي ، ترتب عليه زيادة كبيرة في كم الحقائق المعرفية التي يتضمنها المنهج ، بحيث لا تترك المعلمة لمعوماتية لهذه الحقائق الفرصة للاهتمام بأي شيء آخر ، وذلك يكون على حساب فهم المسائل والتقصي الأساسية التي تتضمنها تلك الحقائق ، مما يؤثر سلباً على حوابع عديدة من العملية التربوية التعليمية التعليمية

وهي المقابل ، إذا نظرنا إلى المواد الدراسية أو مجالات محتوى المنهج ، ليس باعتبار أنها كنوز ومصادر للمعرفة فقط ، بل على أساس أنها مجرد الطريق اللازم لهم عدد محدود من الأفكار الأساسية ، فإن مشكلة مدى اتساع مجال المحتوى تكتسب معنى آخر ، قد يؤدي إلى استبدال الموضوعات والحقائق التي يجب تضمينها في المنهج ، وقد يؤدي إلى تحديد الأفكار الأساسية مع الإقلال من تفصيلات مطلوبة لا داعي منها ، وذلك يساعد على الانتباه والفهم الدقيق للأفكار

ويحتاج مدى شمول الدراسة في أي مجال أو غير مجالات عديدة إلى التعديد والتوصيع في حطين . أولهما هو مدى الأفكار والمفاهيم المهمة التي يتضمنها المنهج ، وثانيهما هو مدى نوع الاستجابات المطلوب تنميتها عند المتعلمين سواء أكانت عقلية أم غير ذلك

أما بالنسبة لموضوع تتابع التعليم ، فمن المعروف أن التسلسل المنهجي المعتاد والمعمول به يبدأ بالتفكير أولاً على الحقائق النوعية ، ثم يحافظ على الاستقصاء الذي يؤدي إلى المبادئ الرئيسة ، لذا تزدل حلال هذا التنظيم أنظمة التفكير إلى مراحل تالية ، يكون التعلم فيها أكثر نضجاً من الناحية العقلية . وقد أدى هذا التسلسل إلى منهج يركز تركيزاً شديداً على معرفة الحقائق فقط ، ولكنا إذا أدركنا أن للمعرفة أربعة مستويات ، هي : الحقائق النوعية والأفكار الأساسية والمفاهيم والاتساق الفكرية ، يكون من الخطأ تماماً أن نفصل التفكير عن المعرفة ، وذلك ما أثبتته بالعلم الدراسات العلمية ، إذ بينت هذه الدراسات والبحوث أن القدرة على التفكير المجرد تنمو في وقت مبكر عن الوقت الذي اقترحه التتابع التقليدي ، وبالتالي ليس من

الضروري أن يحجب المعارف التي تحتاج إلى تفكير إلى مراحل متقدمة ؛ حتى يستطيع المتعلم أن يحركها

وتؤيد نظريات التعلم أهمية الربط بين تعلم الحقائق والتفكير فيها ، وذلك لأن التنظيم المعرفي حاصبة أساسية لجميع أنواع التعلم الذهني . كما ، أن انتقاء خبرات التعلم وتنظيمها لابد أن يتم بطريقة تسهم في تكوين الأفكار العامة ، وتوضح ما بينها من علاقات ، بشرط أن يعي المتعلم ذلك ويدركه

ولكن يكون لعملية تتابع التعلم معنى ومغزى ، ينبغي أن يتضمن محتوى المنهج ما يؤكد أهمية النمو السوي والكامل للمتعلمين .

معنى - ينبغي أن تكون الخبرات التعليمية التي يحثونها المهج والتي يحاول إكسابها للمتعلمين داخل المدرسة وخارجها ، ماسة تماما لاستعداداتهم ، من حيث : قدراتهم ، وخبراتهم الحياتية ، وحاجاتهم وميولهم ، وذلك ما يوضحه الحديث التالي .^(١٦)

بالنسبة لقدرات المتعلمين :

يجب أن ييسر محتوى المنهج - بما يشمل من حرات - عملية التعلم ، وأن يلام حرات المتعلمين . ومن العوامل المهمة التي تساعد على تحقيق ذلك موازنة محتوى المهج والخبرات التعليمية لقدرات المتعلمين . إذ أن حرات نتعلم ليست إلا وسائل نحو الهدف النهائي (التعلم) وعليه يجب أن تراعى هذه الوسائل العروق الفردية بين المتعلمين ، لما يجب أن تحلف باختلاف قدرات المتعلمين ، إذ أن بعضهم أسرع في تكوين المفاهيم من البعض الآخر ، وبالتالي يحتاج التباين منهم إلى عدد قليل من الوسائل الحسية فقط لتكوين المفاهيم . بينما يحتاج الأقل مستوى إلى وسائل متعددة

وبعامة ، يجب تطوير المنهج ليناسب التباين بين قدرات المتعلمين . ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تعديل مدى المادة العلمية التي يحتوي عليها المنهج ، أو عن طريق توزيع المنهج على مدى زمني أوسع ، وذلك لمراعاة السرعة الملائمة للتعليم .

بالنسبة لخبرات المتعلمين الحياتية :

يحتاج المتعلم إلى أن يخبر ما يتعلمه ، ولتحقيق ذلك يجب استخدام طريقة أو مدخل مناسب لتعلم أساسيات المنهج التي تربط بين ما لدى المتعلم من خبرات سابقة وخبرات لاحقة وكلما زادت وتوسعت خلفية التعلم الاجتماعية وكلما زاد إرثه الثقافي عما يقدمه المهج ، كلما ازدادت أهمية توافر معايير ومساالك متعددة لتصل بين المعارف القديمة والمعارف الحديثة ، أي لتصل بين المفاهيم المتوفرة لدى المتعلم وبين ما يستحدث منها لديه . ويمكن تطبيق هذا الملاءمة مع الخبرة الحياتية - إذا أحسن استخدامه - في موعدين .

أولهما - عند بداية الوحدة أو الموضوع وعند اختيار الأمثلة التعليمية التي من حالهما يكشف التعلم الأفكار العامة . وهذه الأمثلة كلما كانت قريبة من حياة المتعلم أو ذات معنى بالنسبة له ، ازدادت إمكانية فهمه للعكرة العامة التي تتناولها ، وكلما استطاع اكتشاف

أبعادها المختلفة ، وذلك يكون من عوامل حماسة المتعلم للتعلم واستخدامه أقصى إمكاناته للمهم.

أما ثانيهما : فيشمل خسة المتعلم الحياتية ، وذلك فى بعض المواقف التى يستطيع أن يطق فيها ما يعلمه

بمعى أنه يستطيع أن يربط ما تعلمه بمواقف الحياة خارج المدرسة . لذا يجب توفير الفرص التى تساعد على إمكانية انتقال أثر التعلم . يساعد ذلك المتعلم على مواجهة المواقف الجديدة أو غير المألوفة لديه . أيضا ، يجب أن نجيب المتعلم المواقف التى ليس لها مغزى ودلالة بالنسبة له ، لأنه فى هذه الحالة لن يستطيع أن يطق ما تعلمه فى الماضى لمواجهة مثل هذه المواقف

بالنفسية الحاجات وميول المتعلمين :

وجه الكثير من النقد للمهج التقليدى على أساس أنه لا يراعى حاجات وميول المتعلمين عند تحديد محتوى المنهج . ومن هنا ، جاءت فكرة تركيز المهج التقدمى على كل ما يربط بحاجات المتعلمين وميولهم كرد فعل لحركة النقد السابقة .

ويمكن التمييز بين أنواع ثلاثة من الحاجات ، هى

- ١ - الحاجات النفسية . وهذه ترتبط بمتطلبات الطبيعة السلوكية للإنسان
 - ٢ - الحاجات الاجتماعية . وهذه ترتبط بالعلاقة التى يبغى على الأفراد تكوينها مع الآخرين ومع المنظمات والمؤسسات
 - ٣ - الحاجات التكاملية . وهذه تنصص خصائص وطروفاً بعينها للحيرة الحياتية ، التى تسهل غم الفرد وتسهم فى تحقيقه لذاته
- وهناك تفسيراً آخر للحاجات على أساس أنها تمثل متطلبات المجتمع ، لذا توجد حاجات شخصية وحاجات اجتماعية وحاجات مدنية .

وهناك من يفسر الحاجة تفسيراً تربوياً صرفاً ، فيعتبرها الفجرة بين حالة الفرد الحالية والأهداف التى يرغب فى تحقيقها ، وذلك عن طريق احتيازه هذه الفجرة

وفى ضوء الفهم العلمى العميق لمعنى الحاجة ، يقترب مفهوم الحاجات الاجتماعية من المفهوم النفسى ، وتعرس الحاجات النفسية فى ضوء مشتهل الاجتماعي

وعلى الرغم من أن الحاجات التى تمثل المتطلبات النفسية للمتعلمين تأتى فى أهميتها بعد المتطلبات الاجتماعية بالنسبة للمهج المدرسى ، فإنه يجب فهم ومراعاة الحاجات النفسية عند وضع المنهج ، لأنها جزء لا يتجزأ من الظروف التى يحدث التعلم على أساسها أيضا ، هناك اتجاه يأخذ بميول المتعلمين كأساس لبناء المنهج ، لذا تستخدم الميول كقوة ومركز لانتقاء الوحدات أو لتنظيم البرنامج الكلى .

وهذا الاتجاه جاء - أيضا - كرد فعل للمهج التقليدى الذى يقوم بوضعه الراشدون ، الذين غالبا لا يراعون ميول المتعلمين ولا يهتمون بها ، عند بنائهم للمهج .

ولكن الترجيح السابق يمثل شبه محاطرة إذا أخذنا به عند تنظيم وتحديد أبعاد المنهج إذ إن ميول المتعلمين مؤقتة لا تنسم بالثبات وتفسير دوماً ، وبالتالي فإن تنظيم المنهج على أساسها ، لا يضمن له الاستمرارية والدوام .

وعلى الرغم من ذلك ، فإنه يجدر بنا الإشارة إلى البحوث التي تمت على سيكولوجية التعلم والإدراك والدوافع ، إذ بينت نتائج هذه البحوث أن دراسة أي موضوع يشغق وميول المتعلمين ، يجعل التعليم أكثر فاعلية مهما كان المحتوى .

وعامة . فإن مبدأ تحقيق متطلبات المواد الدراسية ذات المغزى ، ومبدأ تطويع التعليم ليناسب حاجات وميول المتعلمين ، ليسا بالأمرين المتضادين تماماً ، إذ من الممكن أن يحتوى المنهج على أساسات المواد الدراسية التي يجب تقديمها للمتعلمين ، وأن تختار أيضاً خيرات التعلم ذات التفاصيل التي تتفق مع حاجات وميول المتعلمين ، وبهذا يتحقق الأمران معاً .

خلاصة القول ، ليكون لكل ما سبق ذكره معنى ، ولكي تكون المناهج مناسبة لطروء العصر ولتتوافق مع متطلبات المستقبل ، يجب مراعاة ما يلي

• إزالة الحواجز - بقدر الإمكان - بين المواد الدراسية ، ومحاولة الربط بينها ، لأن ذلك يتوافق مع طبيعة المتعلم التي تنافى عملية الانفصال ، ويتوافق أيضاً مع الخبرات الطبيعية ، التي تستقى من مواقف الحياة جملة مجمعة ، في كل مجال ، في أن واحد .

• الأهتمام بحاضر المتعلم لأنه هو الشئ الملموس الذي يتفاعل معه مباشرة ، كما أنه لبنة وأساس الإعداد للحياة المستقبلية .

• إتاحة فرص النشاط الجماعي للمتعلمين ، على أن يتحمل كل منهم نصيباً من الشئعة والمسئولية بتناسب وإمكاناته وقدراته

• تحرير المتعلم جسماً وفكراً في الموقف التدريسي

• إتاحة الفرص المتعددة والمناسبة أمام المتعلم ليرتبط ما تعلمه في حياته العملية خارج المدرسة .

• يجب أن تؤدي الخبرة إلى إشباع وظيفي لحاجات الفرد .

مشكلة تحديد محتوى المنهج التربوي المعاصر

وجهات نظر متعارضة ومتضاربة :

توجد وجهة نظر ترى أن تدنى مستوى تحصيل بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية في الاختبارات يعود بالدرجة الأولى إلى انتماء هؤلاء التلاميذ إلى أسر محرومة وفقيرة ، وتعوزها لمورد الاقتصاد التي تكفل لها مركزاً حتمياً مقبولاً

ومعترض وجهه النظر السابقة وحيد علاقة متبادلة بين دخل الأسرة ودرجات التلاميذ في الاختبارات ، لذا ، لتحسين درجات التلاميذ الفقراء ، نلجأ إلى الاختبارات ، سعى مساعدتهم في التغلب على الظروف الصعبة والمعقدة التي يبدو أن بها دراستهم ولكن : كيف يمكن مواجهة المشكلة السابقة ؟

هناك من يرى أن أفضل طريقة لتحسين درجات التلاميذ في الاختبارات هو تدريس هؤلاء التلاميذ المهارات التي يتم الاختبار فيها ،

ولكن هناك من يرفض هذه الفكرة بشدة على أساس أن تقسيم كل مادة دراسية إلى مجموعة من المهارات يعنى تفكيكا لوحدة المعرفة

وعلى سبيل المثال ، لا يمكن تقسيم القراءة إلى مجموعة مهارات منفصلة ، لأن مهارات القراءة يمكن تدريسها ككل بطريقة تكاملية أثناء قراءة التلاميذ لموسوعات يهتمون بها وبإضافة إلى ذلك ، فإن التلاميذ الفقراء ، يأتون إلى المدرسة ، ولديهم خلفية غنية من الخبرات الحياتية والعملية يمكن استخدامها كأساس لتدريس القراءة .

لهم أبعاد المشكلة السابقة ، يكون من المهم تحديد إجابات ، إن لم تكن قاطعة ومحددة للمعايير ، فإنها تكون على أقل تقدير واضحة ، وذلك بالنسبة للأسئلة التالية :

• ما الافتراضات الكامنة خلف كل رأي من الآراء السابقة ؟

• ما الأبعاد الحقيقية للمشكلة السابقة ؟

• ما أفضل مدخل لحل المشكلة السابقة ؟

إننا نتناول على الصفحات التالية الإجابة عن الأسئلة السابقة ، وغيرها من الأسئلة التي تدور في تلك المنهج من حيث الأهداف والمحتوى .^(١١)

مدخلان للمقاصود بأهداف المنهج ومحتواه :

من خلال المعالجة المدلية لاثنتين من وجهات النظر المتعارضة حول أهداف المنهج ومحتواه ، يمكن إلقاء الضوء على بعض الافتراضات الأساسية التي تدور في المناقشات المهنية حول تكوين أهداف المنهج ، وحول طبيعة محتوى المنهج .

أما وجهتي النظر اللتين سبق الإشارة إليهما ، فهما : المدخل المعرفي والمدخل السلوكي

بالنسبة لقضية أهداف المنهج ومحتواه ، حيث تدور المناظرات والمداولات المستمرة بين أنصار كل من هذين المدخلين .

ويسبق التنويه إلى أن الطرفين قد اتفقا على أن هدف التعليم هو التشجيع على تعزيز التعلم ، لذا ، يرى علماء النفس في كل من الفريقين (أصحاب المدخل المعرفي وأصحاب المدخل السلوكي) ، أنهم مهوّلون أكثر من غيرهم لتطوير المنهج ، على أساس أنهم خبراء في فهم عملية تعزيز .

وبعض هذا الموضوع من خلال عرض وجهات نظر كل من هذين الجانبين بالنسبة لموضوع أهداف المنهج ومحتواه ، سوف نكتشف أن هذا الموضوع يستند إلى مفاهيم ضمنية عن ماهية التعلم ، وكيف يحدث ، وكيف يقوم المعلمون بتسهيل عملية التعلم ؟ ، وما الأهداف اللازمة للتعبير عن مخرجات التعليم المرجوة ؟ ، وما أنواع المناهج التي تتبع وتنشئ من الأهداف التي تعبر عن مردودات التعليم ؟

إذاً ، من خلال المدخلين السابقين ، يمكن إلقاء الضوء على بعض المصوغات الخاصة بتعريف عملية التعلم ، والعملية التعليمية ، وطبيعة الأهداف ، ومفهوم المنهج عنه ، وبمصل هذا الفهم ، يمكن تحديد أهداف ومحتوى أي منهج ، كما يمكن تحديد السلطات النفسية التي يستند إليها أي منهج

وتقتضي الأمانة أن نشير إلى النظرة الأحادية الموروثة (أي التي تنبئ افتراضاً واحداً دون سواه) في كل من المدخلين السابقين ، قد تحد من جدوى وأهمية أي تحليل للموضوع يمكن أن يقوم به أنصار المدخلين السابقين .

المدخل السلوكي : Behavioral

وفقاً لنظرة سلوكية محضّة أو بحتة ، يكون التعليم بمثابة تغيير في السلوك ، وحيث إن التعلم - وفق هذه النظرة - يكون عملية متشابهة في كل الكائنات الحيوانية ، فإن التجارب التي تجري على حيوانات المعمل ، مثل : الفئران والحمام ، لها علاقة مباشرة بدراسة سلوك التعلم لمشرو

ولقد أوضحت تجارب المعمل أهمية تأثير البيئة في تشكيل السلوك وبالطبع ، فإن التركيز على العوامل البيئية ، كالشعر والتعزيز ، يؤدي إلى نقص الاهتمام بالعوامل البشرية ، مثل : الغرائز والدوافع والقدرات الفطرية والأفكار ، وهذا ، يكون التعلم مجرد سحل خالٍ تكسب عليه البيئة ما تشاء ، وبالتالي ، يكون عقل المتعلم (كما يرى جون لوك اصمعة بيضاء) يستطيع المعلم أن يقش عليها ما يريد .

إن الأفكار الرئيسة للمدخل السلوكي تعتمد على نموذج : الشر - الانتعاجة - التعزيز من خلال هذا النموذج ، يتم النظر إلى السلوك على أساس أنه تحت سيطرة البيئة الخارجية التي تحكم فيه . وهذا ، يكون السلوك بمثابة استجابة أو مجموعة معقدة من الاستجابات لمثير بعينه ، وبإشالي يخضع السلوك لمجموعة من الظروف والأحداث والتغيرات البيئية ، كما تتحدد التغيرات السلوكية بنتائج استجابات الفرد للمثيرات .

أيضا ، فإن أى شئ فى بيئة الفرد يريد من تكرار السلوك ، يمكن تسميته معزز السلوك . فإذا تم التسريع لعملية التعزيز ، يكون تأثيره أقوى ، مع مراعاة أن عملية فورية التعزيز ، ليست هى العامل الوحيد الذى يؤثر فى تثبيت السلوك ؛ فالتكرار والحدوث الزمنى للتعزيز لهما أيضا أهمية فى تثبيت السلوك .

إن التعزيز المستمر ، مثله مثل التعزيز بعد كل استجابة صحيحة ، قد أن كلبهما سح تعليميا سريعا للاستجابات . وعلى الرغم من ذلك ، فإن التعزيزات لكثيرة غير منتظمة ، قد تنتج تثبيتا أبقي للاستجابات التى يتم تعلمها

أما وجهة النظر التى ترى أن الأهداف تنبثق من مفهوم التعلم أنف الذكر ، فإن أصحابها يرون أن القصد من الهدف هو إحداث تغير فى سلوك المتعلم . وبذا ، يكون الهدف بمثابة وصف لمسط سلوكي ، يريد المتعلم أن تكون لديه القدرة على تحقيقه

ووفقا لهذا المنظور ، لكي يكون الهدف مكتملا ؛ أى يمكن تحقيقه ، لابد أن يشمل وصفاً للأمر الآتية

١ - السلوك الكلى (الإحتمالى)

٢ - الظروف المهمة المطلوب توافرها لحدوث السلوك أى عدوص لوحيد توفره ؛ ومحددات السلوك ، أو كلاهما معاً ،

٣ - معيار الأداء المقبول

وبعامة ، يمكن ملاحظة أوصاف بعيب عن أهداف ، مثله ك سبق ذكره فى عمده من أدبيات التربية التى تتعرض لهذا الموضوع ، حيث يتم الاتفاق على ضرورة ، وصف أهداف فى صورة سلوكيات يتعلمها التلاميذ ويمكن قياسها . وتتمثل هذه السلوكيات فى الأفعال والأدوات التى يستطيع المتعلم أن يعملها ، وفى التصرفات التى يمارسها فى نهاية عملية التعلم.

إن صياغة الأهداف على النحو السابق ، سوف يقلل من الغموض الذى يحيط بنوايا المعلمين ، أو كما يقول روبرت ما جر Robert Mager : " إن الهدف الذى يتم تحديده بوضوح ، هو الذى يتضح فى توضيح قصد المعلم) من الحائز حدا ، أن تشمل صياغة الهدف على كليات ، مثل : الفهم والتقدير ، إلا أن هذه الصيغة لن تكون واضحة تماماً إلا إذا اشتملت على توضيح المقصود بالفهم أو التقدير ، وعلى وصف ما الذى ينبغي أن يفعله المتعلم ليوضح أنه قد فهم واستوعب ما تم تحديده له مسبقا . وبذا ، تكون أهم محركات الهدف الجيد هو تحديده بدقة لنوع الأداء المطلوب أن يحققه المتعلم " .

ولقد خضع الكثير من التربويين لسنوات طويلة لهذه النظرية السلوكية ، على الرغم من الاعتراضات الخطيرة التى وجهها نقاد هذه النظرية . إن أحد أهم الأسباب لاستمرار انقش لسنوات عديدة ، هو اختلاف الناس فيما يتوقعونه من التلاميذ بعد مغادرتهم المدرسة ، وما سوف يفعلونه بالمعلومات التى تعلموها فى المدرسة

الآن ، دعنا نناقش الأهداف من منظورها السلوكي ، مع الأخذ فى الاعتبار الاختلاف بين

المحتوى التدريبي والمحتوى التعليمي

إذا اعتقدنا أن التلاميذ يذهبون إلى المدرسة لكي يتم تدريبهم على استخدام معلوماتهم، تكون للأهداف السلوكية فوائد مهمة

فعلى سبيل المثال ، إذا أردنا تدريب التلميذ على أعمال ميكانيكية البية ، يكون الهدف سلوكي واضحاً ومحدداً ، ويمكن وصفه في عبارات يمكن قياسها ، كما يمكن أيضاً حصر وتحديد الشروط التي يجب وجودها لحدوث السلوك . كذلك ، لا يشكل المعيار الذي يتم من خلاله قياس نجاح التلميذ أو تحديد المواصفات المطلوب تحقيقها أية مشكلة . إن هذا العمل لن يستغرق أكثر من عشرين دقيقة ، مع مراعاة أن ما يجعلنا نختار المعيار والظروف التي قد تحيط بالهدف السلوكي هو إمكانية توقع الموقف الذي قد يواجهه التلميذ ، كذا قابلية استخدامه لما سبق له أن تعلمه في الحياة في مواقف تدريبية مماثلة .

إن الموقف السابق يقوم على افتراض أنه مجال تدريبي قائم بالفعل ويمثل الواقع تماماً . ولكن ، عندما نتقل إلى السياق التعليمي ، فإن الموقف يتغير كل أبعاده

فعلى سبيل المثال ، عندما يتعلم التلاميذ أسباب الحروب التي قامت بين بعض الدول فيهم يفعلون ذلك لاكتساب أهداف تعليمية غير محددة الاستخدامات في مواقف معينة . وفي هذه الحالة ، يمكننا توقع قيام المدرس أو المتعلم بإعطاء أسئلة تنور حول أسباب تلك الحروب .

وفي الحالة الأخيرة ، ينبغي ملاحظة أن الموقف واختيار السلوك والظروف و المعيار يتم اختيارهم اختياراً كيفياً . ويتم قياس السلوك عن طريق التسميع لأسباب الحروب ، أو اختيار هذه الأسباب من ضمن قائمة تتضمن مجموعة عديدة من الأسباب ، أو أي أسلوب آخر من الأسلة . أيضاً ، يكون المعيار بمثابة اختيار ثلاثة أسباب صحيحة من أربعة ، أو اختيار الأربعة أسباب الأكثر دقة ، أو أي معيار آخر . المهم في الموضوع ، أن الظروف التي خلالها يظهر لسلوك هي ظروف اختيار ، وليست الظروف الموحدة نفسها في العالم الخارجي ، لذا يمكن التحكم فيها .

في ضوء ما تقدم ، نقول إنه عندما يتم إعداد المنهج لغرض التدريس ، فإن الأهداف السلوكية تكون مهمة وذات موضوع ، وعندما يتم إعداد المنهج كسياق تعليمي ، فإن الأهداف السلوكية يتم التحكم فيها ، وقد يؤدي هذا إلى حدوث خلل وظيفي للأهداف

وعليه ، تصبح أسئلة المنهج الرئيسية : ما المتوقع من المتعلمين عند استخدام الموضوع ؟ وكيف يستخدمونه ؟ وهل يستطيعون استخدامه كما تعلموه خلال المواقف التدريسية ؟ وهل يستطيعون استخدام ما تعلموه بدقة خلال الحياة العملية بعد انتهاء دراستهم بالمدرسة ؟

إن المدخل السلوكي يقدم لنا فكرة محددة عن الأهداف ، حيث يجب صياغة الأهداف بصورة دقيقة لتساعد على تحقيق عملية التقييم . وهذا الاهتمام السالف بعملية التقييم ، يؤدي إلى تجاه الأهداف نحو التحديد الكيفي وليس التحديد النوعي ، كأن يكون المتعلم قادراً على تحعين . . . إلخ

إن ترجمة الأهداف في صورة مجموعة من الجمل البليغة التي تحتوي على أفعال تعبر عن

أنماط من السلوك الذي يمكن ملاحظته وقاسه . والذي يصف محتوى المنهج وصفاً محدداً دقيقاً ، كان نتيجته أن أصبحت الأهداف السلوكية تصر على مجموعة من 'معارف' ، التي يمكن تحويلها إلى مجموعة من المهارات .

فعلى سبيل المثال ، فإن تعلم المصطلح (كلمة) يعنى الإشارة فقط إلى الأنماط التي تمثل النوع نفسه ، وتميزها عن غيرها من الأنماط الأخرى التي لا تمثل هذا النوع ، كالذئاب مثلاً .

ومن ناحية أخرى ، إن نظرة بعينها للتعلم تؤدي بدورها إلى نظرة بعينها للتدريس ومن المعروف تقليدياً أن مسئولية التعلم تكمن بالدرجة الأولى في التلاميذ ، ولكن المنظور السلوكي يصح مسئولية تعلم التلاميذ على عاتق المدرسين ، على أساس أنهم يتحكمون في البيئة التدريسية

ووفق المنظور السابق ، إذا لم يتعلم التلميذ ، فهناك خطأ ما في طرق التدريس ، ويجب أن يتحمل المعلم مسئولية هذه المشكلة . لذا ، قد يحاول المعلمون التأثير في سلوك التلاميذ ، أي يحاولون تسهيل عملية التعلم باستخدام مشيرات متعددة .

ولتحقيق ما تقدم ، قد يقوم المعلمون بتوسيع أنماط سلوك بعض التلاميذ ، أو قد يعمرون عرض المساهم ليلاحظ بعض التلاميذ الاستجابات المرغوب فيها . يجب ، يمكن لمعلمين قسدة التلاميذ باستخدام مشيرات بعينها شرح السلوكيات . كما ، قد يحاول المعلمون التأثير في عملية التعلم عن طريق التحكم في نتائج السلوك ، حيث يدعمون السلوكيات المرغوب فيها بصورة مباشرة عن طريق استخدام الدرجات والمدح . إن هذا التدعيم لا يكون فقط نشأة تغذية راجعة للتلاميذ بل على مدى ملائمة استجاباتهم للمشيريات ، ولأن يكون أيضاً مصدراً من مصادر الدافعية الخارجية

باختصار ، يحتاج التدريس إلى : وجود مشير ، وعمل نموذج للاستجابات كلما أمكن ذلك ، وتوفير الفرص المناسبة لممارسة الاستجابات المرغوب فيها بالنسبة للمشيريات ، وتدعيم الاستجابات الفورية الملائمة بقدر الإمكان .

ولقد تحدثت عديد من العناوين عن هذا الموضوع ، مثل : التدريس المباشر ، التعليم الصريح أو التوضيحي ، التعليم المجدي ، التعليم التحكمي .

وكمثال لما تقدم ، عندما يقوم المدرس بتدريس جمع الكسور ، يمكنه تحقيق الخطوات التالية :

- ١ - تقديم مشكلة جمع الكسور (المشير)
- ٢ - شرح الطريقة الصحيحة لحل المشكلة (نموذج الإجابة) .
- ٣ - دفع التلاميذ لممارسة هذه الطريقة في حل مشكلات مشابهة أولاً في الفصل ، وثانياً في المنزل كواجبات بيتية (توفير الفرص للممارسة)
- ٤ - مكافأة التلاميذ الذين يجيبون إجابات صحيحة (التدعيم) .
- ٥ - تكرار الخطوات الأربعة السابقة للتلاميذ الذين لم يحققوا الإجابات الصحيحة

ويستخدم هذا النموذج الأساسي في عديد من النظريات الحديثة لإعداد المعلم . وذلك مثل النموذج السلوكي لتدريب المعلمين أت . خدمة . الذي قدمه مادلين هتر Madelaine Hunter سنة ١٩٩٤ . ويقدم الجدول رقم (١) نموذج هتر لتصميم لدروس الفعالة

الجدول رقم (١)

العناصر السبعة في تصميم (هتر) للدروس الفعالة

The Seven Elements in Hunter's Design of Effective Lessons

(١) التوجيه المتوقع :

حيث يقوم المعلم بجذب انتباه التلاميذ . وقد يقوم بتحصيل معلومات شخصية عنهم

(٢) الهدف والغاية :

حيث يقرر المعلم ما يقوه التلاميذ بتعلمه . وكيف يكون ذلك مقبلاً لهم

(٣) المدخل :

حيث يوفر المعلم الفرص المناسبة للتلاميذ لاكتساب المعلومات الجديدة اللازمة لتحقيق الهدف . وهذا يتطلب تحليلاً سابقاً لهدف التعليمي

(٤) النموذج :

حيث يوفر المعلم الفرص المناسبة للتلاميذ لمعرفة ما هو المفروض أن يتعلموه

(٥) التأكد من الفهم :

حيث يتأكد المعلم من فهم التلاميذ للتعليمات المطلوبة منهم . وعن مدى معرفتهم وسيطرتهم على المهارات التي تساعدهم في عملية التعلم

(٦) الممارسة المقيدة :

حيث يمارس التلاميذ معلوماتهم الجديدة أو مهاراتهم . التي اكتسبوا تحت الإشراف المباشر للمعلم . وحيث يقوم المعلم بتصحيح أخطاء التلاميذ .

(٧) الممارسة المفتوحة :

حيث يتأكد المعلم من أن التلاميذ لم يرتكبوا خطأ . حسنة أو فحشة . يقومون بخط . التلاميذ بعض التمارين والتدريبات بهدف الممارسة الحرة

من النموذج السابق . وفي كل المراحل السلوكية الأخرى . من المفروض حصول التلاميذ على مجموعة من الأهداف الواضحة والمحددة . لتوجيه عملية تدريسهم . وهكذا . يكون لتدريس عبارة عن تمثيل وشرح السلوك المقصود شرحاً واضحاً . كما تزويد التلاميذ بفرص للممارسة مع وجود تغذية مرتدة (راجعة) لمساعدتهم في اكتساب كفاءة الأداء .

وتعتمد وجهة النظر التي تعتبر المصحح مبنيّاً من منظور سلوكي على المبادئ والأسس التالية :

١ - يتكون المنهج من مجموعة من الأهداف المؤقتة ، التي تتم صياغتها في إطار يمكن ملاحظته وقياسه

٢ - هدف التعلم مجرد إحداث تغير في السلوك ، علما بأن ليعبر عن السلوك الكلي إلى السلوك الجزئي يتم تحديده في الهدف السلوكي .

٣ - كل من المحتوى التعليمي وطرق التدريس المستخدمة بمثابة وسائل لتحقيق الأهداف المؤقتة .

ولقد أوضح سوكيت Sockett سنة ١٩٧٦ أن بعض الكتاب يأخذون بالمبادئ السبعة معا ، بينما يركز البعض الآخر على واحد أو اثنين منها . ويرى سوكيت أن المبادئ الثلاثة السبعة تكون في مجملها ما يطلق عليه التخطيط العقلاني للصحيح باستخدام الأهداف السلوكية . ويثل نموذج التخطيط العقلاني بالمنهج توسعا سلوكيا تقدميا لما يسمى بنموذج لسطور الإنتاجي العلمي ، The technical production perspective ، والذي يقوم على السبع العروص التالية

١ - التنظيم الإنتاجي Production orientation

حيث يكون الهدف من التدريس هو الحد على التعلم

٢ - حدود التخطيط Linearity of planning

حيث تكون محركات التعلم نقطة انطلاق جيدة للتخطيط

٣ - استنتاج العلاقة بين الوسائل والغايات Means - ends reasoning

حيث ينظر إلى تخطيط المنهج على أساس أنه مشروع ، ينشئ فيه من يقوم بعملية التخطيط ، الوسائل المطلوبة لإنتاج المخرجات التعليمية المرغوب فيها .

٤ - أساس الهدف Objective basis

حيث يعتمد تخطيط المنهج على الأهداف الموضوعية ؛ لذا يجب أن يكون أساس هذه لأهداف علميا .

٥ - قاعدة الفنيات Role of the technical

حيث تعكس مناقشة القضايا الخاصة بموضوعات المحتوى التدريسي وطرق لتدريس قرارات فنية ، يكون من الأفضل تركها للخبراء الفنيين

ويقر نموذج التخطيط العقلاني باستخدام الأهداف السلوكية الفروض الخمسة سالفة الذكر ، ويضيف عليها المحددات التالية

١ - المتطلبات السلوكية Behavioral requirement

حيث تم تعريف التعلم في الفرض الأول على أساس أنه تغير في السلوك .

٢ - قاعدة معلومات محددة Specific knowledge base

حيث يكون الأساس الموضوعي أو الأساس العلمي للتخطيط في الفرض الرابع ، هو علم

لنفس التربوي مطوراً بواسطة علماء النفس السلوكيين

٨ - نمط الخبرة Type of expertise

حيث يكون الخبير الفني القادر على تطوير الأهداف التربوية المذكورة في الفرص الخامس، هو الإنسان الذي يتم تدريبه بواسطة علماء النفس التربويين

ولقد قدما بوفاه وببكر Popham and Baker في نموذجهما ، رؤية عامة وبأسلوب مباشر ، حيث يركز هذا النموذج على قدرة المعلم على أخذ القرارات قبل وبعد التدريس ، بحيث (١) يتم تحديد أهداف التدريس في صورة سلوك يقوم به المتعلم ، (٢) يتم عمل التقييم القبلي للمتعليم للتأكد من قدرته على التعامل مع الأهداف التي سبق تحديدها ، (٣) تصميم الأنشطة لتعليمية التي تساعد على تحقيق الأهداف ، (٤) قياس بلوغ المتعلم للأهداف .

ومن الواضح أن الأهداف السلوكية هي محور نموذج بوفام وببكر ، وهذا ما قد أكداه بقولهما : "إن الخطوة الأولى لأية نظرية منظمة للتدريس هي تحديد الأهداف بصورة عملية فكلما كانت نظرة المعلم واضحة بالنسبة لما يريد الوصول إليه مع المتعلمين ، نجح في تحقيق ذلك ، وأصبح أكثر قدرة في معرفة ما حققه وما لم يحققه " .

حالة ديستار : منهج موجه سلوكيا

The Case of Distar : A Behaviorally Oriented Curriculum

لقد صمم برنامج ديستار سنة ١٩٧٢ من أجل التلاميذ الصفار متأخرين دراسياً ، لتعليمهم ما ينقصهم من مهارات ، ثم تم تطوير هذا البرنامج ، فلم يعد قاصراً على القراءة فقط ، كما كان الحال عندما ظهر في البداية ، ولكنه يتضمن الآن نظاماً تدريسياً في اللغة والقراءة والحساب ، حيث يتم توظيف أساليب تدريسية متشابهة في تدريس اللغة والقراءة والحساب ، كما أن هذه الثلاثة تعتمد على فروض متشابهة حول ماهية التدريس نفسه . وبعمامة ، يعتمد برنامج ديستار على مجموعة من الآراء المتعلقة بالأطفال والتدريس . وهي :

(١) إن الفرق الأساسي بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين دراسياً هو الفرق في الخبرات التي يمتلكها كل فريق منهما .

(٢) الخبرات الأساسية الضرورية واحدة لكل الأطفال

(٣) يتعلم الأطفال ما يتم تدريسه لهم

(٤) من الممكن تعليم خبرات لكل الأطفال ، سواء أكانوا من المتفوقين دراسياً أم من المتأخرين دراسياً ، بواسطة برامج تدريسية مناسبة لكل من الفريقين .

(٥) يعتمد تصميم البرامج التدريسية على مجموعة من الأهداف السلوكية التي يتم صياغتها في صورة مهام توضح ما إذا كان الطفل قد أتقن المهارات المرغوب فيها أم لا

(٦١) تتطلب تنمية المنهج لضمان تحقيقه لأهدافه ، تحليلًا شاملاً للمهام المطلوب تنفيذها ، وترتيب منظم لعناصر كل مهمة على حدة ، ووصف مسبق لآليات التدريس المستعمدة في تعليم كل مكون أو عنصر من مكونات كل مهمة ، على أن يتم ذلك في إطار مجموعات صغيرة من الأطفال كما تستخدم أساليب العرض ، حيث تظن الاحتيازات المتوقعة التي قد يفتقد إليها التلميذ ، والتي تساعد على فهم

وبالنسبة لبرامج القراءة في المنهج الموجه سلوكيًا البرنامج يستند ، إلى تدريس المهارات اللازمة للتمكن من أساليب القراءة على أساس " النظر إلى الكلمة و يقطب متوقعة تنمية القدرة على القراءة من أجل الفهم ، ومن أجل اكتساب المهارات المتقدمة للقرأة وتنضج هذه المهارات قراءة الأصوات من خلال الرموز ، وتهجئة الحروف من الأصوات ، كما تتضمن الأصوات المختلطة والقوامي

ويبقى أن يستخدم المعلم أساليب بعينها لتدريس المهارات اتفة الذكر ، لتجنب حدوث أي تشويش في ذهن الطفل . كما يجب أن يعطى المعلم بعض التلميحات (مفاتيح الحل) للطفل لضمان مروره بخبرات صحيحة . تشعر الطفل نفسه بالإنجاح الذي يحققه ويتحدد التدريس الفعال للقراءة بالسلوك المميز للمعلم ، وسلوك المتعلم ذاته وبخصائص النص لقروء . وفيما يلي توضيح لهذه المحددات الثلاثة

• بالنسبة لسلوك المعلم :

ينبغي أن يشتمل على الاستخدام المستمر لإشارات الأيدي والأصابع ، والتفصيص ، وتغيير مستوى الصوت ، وأسئلة نسبية ، والتحكم في الفصل عن طريق تعين وتكرار الشرح أو بعض الأسئلة ، وتصحيح أية أخطاء تصدر عن التلاميذ

• بالنسبة لسلوك المتعلم :

ينبغي أن تتضمن سلوكيات التلاميذ الاستجابات الجماعية والأنشطة داخل الفصل الإيجابية عن بعض التمارين والتدريبات ، كذا العمل في إطار مجموعات صغيرة

• بالنسبة لخصائص النص :

ينبغي أن تتضمن استخدام معانيص النص ، كالعلامات والأسهم ، كذا القراءة الصامتة لجزء صغير من النص في بداية البرنامج .

ويقدم هذا البرنامج نظاماً متكاملًا لتدعيم السلوك المناسب ، وذلك مثل : المدح بعد الاستجابات الصحيحة مباشرة أو بعد العمل الشاق وقد تخصص مكافآت مادية أو إشارات نصية أو بروسية للمعافين . وقد يقوم المعلم بمصافحة التلاميذ الذين يقدمون سلوكًا تعليميًا وإيجابيًا رائعًا ، أمام بقية التلاميذ ، ويقدمهم على أساس أنهم من الأبطال أو الشجعان الذين ينتظرهم الكثير في مستقبلهم إذا استمروا على حالهم

أضاً ، فإن إحدى الخصائص المهمة والمميزة لهذا البرنامج ، هو الاستخدام المتنوع للواجبات المدرسية ، إذ من خلال البرنامج بعد الواجبات بمثابة مكافآت تعويضية عن العمل

لشاق والحاد للتلاميذ في البرنامج ، بدلاً من كونها واجباً دراسياً يمثل حملاً ثقيلاً على التلاميذ
ولكن : إلى أي مدى يتميز برنامج : ستندار بالسلوكية ؟

للإجابة عن السؤال السابق ، نقول

١١) يركز هذا البرنامج حل اهتمامه على السلوك ، إذ أن عملية تنمية سلوك التلاميذ
من خلال هذا البرنامج تبدأ بأهداف يمكن ملاحظتها وقياسها ، وكل ما يتبع ذلك من
تحليل المهمة ، وتنمية أساليب تعليمية معينة ، وسلوك المعلم ، الخ ، حتى
أساساً من الأهداف التي سبق تحديدها

٢١) يهتم البرنامج بتدريس المهارات بصورة واضحة ، محددة ، على أساس أن الفرق
لوحيد بين التلاميذ المتقدمين والمتأخرين في البرنامج يمثل فقط في مدى تمكن
من المهارات ، وذلك حسب رؤية مصممي هذا البرنامج ، لذا فإنه لا يمكن إرجاع
الفرق الفردية بين التلاميذ في الأداء ، للتدريس لقدراتهم العظيمة ، كما أن الفروق
في معامل الذكاء بين التلاميذ لا تعني أن بعض التلاميذ أذكى ، والبعض الآخر أقل
ذكاءً ، وإنما تعني أن بعض التلاميذ يتم تعليمهم بعض المهارات بطريقة جيدة ،
بينما يتم تعليم البعض الآخر مهارات بطريقة سيئة ، أو لا يتم تعليمهم شيء على
الإطلاق

٣١) وفق هذا المنظور ، يصبح البرنامج مدعلاً جداً خصوص من يتم تعليمه الفقرة
٣١) يتم تعليم المهارات وفق خطوات يتم سيطرته عليها بدرجة كبيرة ، ضمن سطر من
السياق الذي سوف تستخدمه من خلاله هذه المهارات ، ولا الخيارات التي تشكل خلفية
التلاميذ التي أتوا بها إلى الفصل

هذا الانفصال عن السياق ، مشتق من السؤال الأول الذي ذكره ليف برينر ويحل من
L ed Bereiter and Engel Mann إلى تنمية هذا البرنامج من الذي ينقص
هؤلاء التلاميذ ليتعلموه " وكيف يتم تعليمهم إياه بطريقة ؟

وبالطبع ، يتضمن السؤال السابق وجهة نظر مفادها أن التلاميذ يعانون من نقص في
مستلزمات المهارات ، وأنهم لا يحملون ثروة من الخبرات والمعلومات التي يستطيعون لعدد
أن يعتمد عليها في الربط بينها وبين المهارات والمعارف الجديدة

٤) تعتمد عملية التدريس على مبادئ التدعيم السلوكي ، مثل الاعتماد الكلي على
الدفعية خارجة المصدر بدلاً من الدافعية الداخلية عند التلميذ ، واستخدام لمحات
متدحرجة الصعوبة ، وتعليم مهارة واحدة في كل مهمة ، واستخدام التعديمية والتصحيح
المباشرين

٥) يتم توظيف نموذج إنشائي في الربط بين الوسائل والعمليات ، فيتمحور اجتناب
الأهداف ، يتم اختيار أكثر الوسائل فاعلية لتحقيق هذه الأهداف

ويمكن عن طريق الخبراء التحكم في البرنامج من بدايته حتى نهايته ، للدرجة التي تجعل

هؤلاء الخبراء يقومون بالوصف المسبق لكيفية استخدام الأدوات التعليمية في المواقف التدريسية، وذلك دون أي تدخل يذكر من قبل المعلمين .

بُعضاً ، يوفر البرنامج نصاً كاملاً لكيفية قيام المعلم بالمهام المطلوبة منه أو فكيف تتأديتها ، وذلك يلقى فرض التدريب للمعلم التي قد يستفاد منها الكثير في مجال عمله وأخيراً يتم إعطاء المعلم التعليمات المناسبة بالنسبة لما يقوله أو يفعله ، لشرح وكيفية اشتراك التلاميذ كي يستجيبوا لما يقوله ، والأساليب المديح للاستجابات الصحيحة ، وكيفية لتعامل مع الإجابات الخاطئة ، وذلك يحدد من حرية المعلم في الانطلاق خارج التعليمات المفروضة ، وبدلاً من أن يستطيع أن يتكلم أو يمدح ، يكون مضطراً لاتباع طريقة محددة ، لأن المسروح له أن يتحرك فيها صيغة

المدخل المعرفي : Cognitive

أصبحنا أن المدخل السلوكي يركز على سلوك والأداء ، ولكن المدخل المعرفي يركز على إكتساب عمليات وتركيبات عقلية داخلية تسمى "حبس العمليات المعرفية" ، وهي مهمة بالنسبة للأداء التدريسي

لقد حدثت ثورة في مجال علم النفس ، وبخاصة في مجال علم النفس التعليمي ، حيث تحول الاهتمام من المدخل السلوكي إلى المدخل المعرفي خلال العقدين الأخيرين . لذا ، تعبر اهتمام علماء النفس من التعليم الأصم ، مثل استدعاء كلمات ومقاطع ليس لها معنى ، إلى لتعلم الذي يهتم بالعقل ، مثل : القراءة للفهم ، وحل المشكلات بأسلوب العلمي والاحصائي ، ونكروا القصص ، وغير ذلك من المهام التي تتطلب مهارة وتدقيقاً

ويمكن النظر إلى المدخل المعرفي على أنه استجابة محالمة لظاهرة السلوكي ، إذ يرفض أصحاب المدخل المعرفي الاهتمام البالغ فيه بالتعلم والسلوك ، فعلماء النفس ممن ينتمون لمدرسة المدخل المعرفي ، لا يقتصر اهتمامهم على لتعلم والسلوك ، وإنما يحدد ذلك بيهتمون بالتفكير والاستدلال والنمو العقلي واتخاذ القرار والذاكرة والإدراك ، وأكثر من ذلك ، فإنهم يؤكدون على أهمية عدم رفض المدخل السلوكي بالنسبة للعمليات العقلية كالتفكير

والاهتمام بالتفكير ، قد أصبح المدخل المعرفي إلى استنتاج أن فهم التعلم الإنساني يتطلب دراسة الإنسان لا الحيوان ، وجعلهم يرفضون فكرة أن يكون عقل الإنسان كالصفحة البيضاء ، أو السجل الخالي ، التي يمكن تتبع مصادرها في آراء أرسطو وفي أدبيات التربية خلال القرن التاسع عشر .

وجدير بالذكر أن وجهة النظر الخاصة بالمدخل المعرفي قد اشتقت من آراء الفيلسوف إيمانويل كانت Immanuel Kant ، الذي أوضح أن الأفراد يولدون مزودين بمجموعة من القدرات والتركيبات الفطرية التي تساعدهم على اكتساب اللغة والمفاهيم والمهارات ، وهذه القدرات والتركيبات الفطرية ذاتها تتطور كما يتطور الفرد أكثر من ذلك ، فإن ما يتلقاه الفرد من معلومات ومعتقدات قد تجعله يعيد النظر في طريقه تفكيره بالنسبة للأداء والأحداث والموضوعات السابقة .

وهكذا ، لا يستقبل الأفراد من حواسهم استقبالا سليما ، بل يحدث العكس ، حيث يقارن الأفراد بين الأفكار الجديدة ، ويولدون المعاني من المداخلات الحسية عن طريق مقارنة هذه المداخلات بحلقتهم من الخبرات السابقة ، وعلى أساس الأفكار الموجودة لديهم .

وعلى الرغم من وجود عدد من وجهات النظر التي تندرج تحت مظلة المدخل المعرفي ، فإن حدثنا يقتصر على وجهه نظر بعينها ، ألا لها من تأثير فعال في الوقت الحالي في مجال البحث التربوي ، وفي مجال تطوير المناهج

ويطلق على هذه النظرة للمدخل المعرفي النظرة المعرفية . ولقد خصتها ريسنك Resnick في الأتي :

* يجب المتعلمون الفهم ، وهذا لا يكون المتعلم مجرد مرآة تعكس ما يقوله أو ما يقرأه . فمتعلم يبحث عن المعنى ، ويحاول إيجاد انساق وترتيب لأحداث العالم من حوله ، حتى وإن لم تكن لديه المعلومات الكاملة والكافية لتحقيق هذا الغرض . وليس ما تقدم أن نظريات الأولية يتم بذورها كجزء من عملية التعلم

* يتوقف فهم أي شيء على معرفة العلاقات المتداخلة والمتشابكة مع هذا الشيء ، إذ إن المعرفة إنسانية يتم تخزينها في إطار عقدي ، وبما يمكن للإنسان استحداث هذه المعرفة في تفسير المواقف المعتادة المألوفة ، وأيضاً في تحديد أسباب المواقف الجديدة ، علماً بأن المعلومات المعزولة أو المنفصلة عن التراكم والأسبب المعرفية يتم نسبائها أو تصبح غير مرتبطة في ذاكرة الإنسان أو في ذاكرة دماغه

وحسب ما ذكر ، أنه في سنة ١٩٨٩ ، أضافت (ريسنك) أساسات الدافعية والتفاعل الاجتماعي إلى منظورها السابق ، وإن كان هذا المنظور ما يزال يعتمد على فرضية : " أن المعرفة هي أساس أو مركز التفكير

ويختلف المفكرون الحسوس ، وكذا الأفراد في قدرتهم على حل المشكلات ، عن غيرهم من ولا يستطيعون تحقيق ذلك ، ليس بسبب عدمهم من مهارات حل المشكلات فقط ، بل أيضاً في طريقة استخدامهم لهذه المهارات . لذا ، يكون من المهم ، تطوير عدة استخدامات المهارات والاستراتيجيات وحتى أنواع المعرفة ، لئلا يتم تطبيقها كوسائل لحل المشكلات ، وليسكن استخدامها بطريقة حادة عند الحاجة إليها

وبخاصة ، قد توفر الظروف الاجتماعية عديداً من الفرص الفعالة للتدريب على استراتيجيات التفكير ، أو لتعديل تأثير هذه الاستراتيجيات نحو الأفضل ، وذلك لأن هذه الظروف تقدم للمتعلين نشاطات عقلية ذهنية متنوعة

ومن ناحية أخرى ، فإن الظروف الاجتماعية توفر للتلاميذ فرصاً عديدة ومصابة للعمل الجماعي ، أي العمل في مجموعات عند حل المشكلات ، وبخاصة تلك التي لا يستطيع أي متعلم بمفردها مواجهتها أو التغلب عليها

والحقيقة ، يشجع العمل الجماعي المتعلمين على تبادل النقد فيما بينهم بالنسبة للأعمال المؤكدة إليهم أو يقومون بتنفيذها كمشروعات تعليمية . وبالطبع ساعد النقد البناء الذي يمارسه

المتعلمون في تحسين مستوى عملهم ، كما يشجعهم على تنمية وتطوير تفكيرهم : فلاشترت في العمل الجماعي ، يجعل المتعلمين يمارسون التفكير طول الوقت في حل المشكلات وفي نقد ما يقومون به من أعمال ، وذلك أثناء الممارسة الفعلية والتدريبات العملية ، وبدا يكتسب المتعلم مقومات التفكير التحليلي الناقد

وحدير بالذكر ، فإن العمل الجماعي الذي يتطلب ممارسة المتعلم التفكير التحليلي الناقد خلال ممارسته للمهام المطلوبة كعضو في جماعة ، يجعل من الصعب جدا وضع حدود و صلة في المنظور المعرفي والمنظور التجريبي

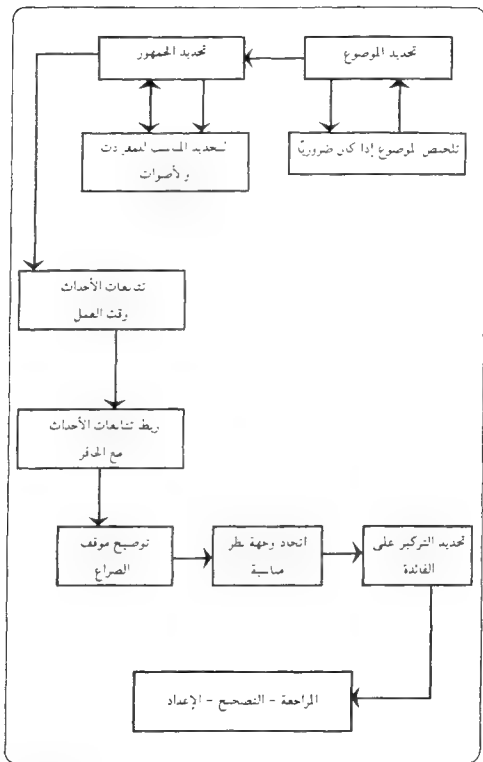
ويتميز علماء النفس ، سواء أكانوا من السلوكيين أم من 'فعرقيين ، بين أد ، الشخص للمهمة (كاجابة المتعلم في الامتحان) ، وبين العمليات النفسية والبنية 'الارمة لهذه 'الأداء (كمهم الموضوع ، والقدرة على إنجاز الاختبارات)

ويسبى التنويه إلى أن المدخل المعرفي للأهداف يركز على عمليات التفكير الداخلية ، وعلى عمليات البناء المعرفي ، أكثر من ممارسة الأداء . لذا ، يرى مؤيدو هذا الاتجاه أن الأهداف لايد أن تشير إلى التعبيرات الداخلية التي قد تحدث 'لتلاميذ ، والتي لا يمكن ملاحظتها بفرقة مباشرة

ويمكن وصف هذه التعبيرات الداخلية باستخدام وسائل وأشكال توصيفية لرسم 'علاقات المتداخلة للمفاهيم المكتسبة . ويطلق على ذلك ، خرائط المفاهيم Concept maps أو شبكات المعاني Semantic Networks

وتظهر خريطة التدفق اللاحقة أن الأهداف يتم وضعها في إطار هذه الطرق . وذلك بدلا من استخدام قوائم الأهداف السلوكية

شكل رقم (٣) خريطة تدفق للمنهج في الكتابة القصصية .



وعلى الرغم من وجود عدد كسر من مداخل التدريس التي يمكن سميها بالطرق المعرفية، فإنه يوجد اشتراك منها تسحقان الذكر هنا، سبب الفرق، الوضوح بينهما وبين النموذج السلوكي التعليمي، بالنسبة لعقد المقاربات والتراكيب الخاصة بها

ويشتق النموذج الأول من اعتماد المعلمين المتخصصين بخوالب المعرفية من المفاهيم الحافظة التي يأتي بها التلاميذ إلى الفصل، يمكن وصف هذا النموذج بأنه التعمير التدريسي لدخل التدريس، ويظهر الجدول التالي خطوات تحقيق النموذج الأول

الجدول رقم (٢)

مدخل التغيير الإداري (المعرفي) للتدريس

A Conceptual Change Approach to Teaching

١ - مقدمة : Introduction ، حيث يجرى المعلم تنظيمات متقدمة ، ووجوهات

ودواعي تجريبية

٢ - مركز الاهتمام : Focus ، حيث يشهد التلميذ نهاية أو توقف الحدث والمشكلة

٣ - تحدى وتطوير المستعاض (المخالفات) : Challenge and development ، ويتناول

Conflict يتم تقديمه من خلال حضور الحدث المخالف أو Socratic ، ويتناول التلاميذ باستخدام تفكيرهم خاص لأفكار الجديدة المعنى ، بالنسبة للمشكلات الجديدة التي يتم تقديمها لتحليل المخالفات،

٤ - تطبيقات : Application ، حيث يقوم التلاميذ بحل المشكلات باستخدام لأفكار

الجديدة والمناقشات أو عن طريق ملاحظة الأفكار التي تستحق الاهتمام

٥ - تلخيص : Summary ، حيث يقوم المعلم مع التلاميذ ، أو يقوم المعلم مفرداً أو

التلاميذ بأنفسهم ، بتلخيص المعلومات والربط بينها وبين الدروس الأخرى

ويظهر الجدول السابق أن لمكونات - ثلثي والثالث والرابع هي التي تميز هذا النموذج عن النموذج السلوكي الذي سبق عرضه ، إذ تدعى وجهة النظر السلوكية أن المهمة الأساسية التي تواجه المعلم ، هي التي تقدم بعرض الاتصال والممارسة والتغذية الراجعة ، بينما تدعى الطريقة المعرفية أن التوضيح وتحديد مذهب التلاميذ هي المهام الأساسية للمعلم .

وعليه .. فإن قائمة العمليات المعرفية المنهج العلمي البحثي تقوم على أساس إمكانية التلميذ من تصميم تجربة بسيطة للنظرية التي تعطى له ، عن طريق تحقيق الفروض التالية

أ - تحديد المتغيرات التي تقوم على أساسها فروص النظرية

(تحديد أى المتغيرات تعتبر أسباباً تخمينية : مستقلة ، وأبها يكون له تأثيراته

الناجمة)

ب - تنظيم المتغيرات فى صبح قابلة للقياس .

- د - بهم فكرة التحكم والحاجة لتنوع المتغيرات في كل مرة
- الطريقة يمكن من خلالها تحقيق تأثير للمتغيرات بشكل مستقل . سواء أكان ذلك مرة واحدة خلال زمن التجربة أم أكثر من مرة
- د - تشكيل مجموعة جميع تكميلات المتغيرات الممكنة .
- هـ - تحليل القياسات التأثيرية للمتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة للوصول إلى قرار بخصوص الفروض .
- (التعديدي قبول الفروض أو رفضها)
- أما النموذج الثاني ، فهو مشتق من الطريقة المعرفية ، التي تقوم على أساس أن التعلم والتعلم معا عملية إستراتيجية ، تمثل في شكل قرين معرفي يشارف فيه التلاميذ تحقيق عمل إبتدائي مرتب ، تماما مثلما يعمل الشابات تحت التمرين لدى كل إصباح
- وطبقا لما يقوله ريسنيك وكلويفر Reanick and Klopfer ، فإن هذا النموذج يصح ثلاثة متطلبات أمام المنهج وطريقة التدريس ، وهي :
- ١ - مهام حقيقية Real Tasks مثل المشكلات التي يحتاج حلها للتحدى ولتفاعل ، تفسير الاحتمالات لصعوبة المقابلة ، تحليل المناقشات بطريقة مقبولة ومرنة . وهذه المهام حقيقية لأنها تنبثق من دوافع أولية ، مثل التحدي أو حب الاستطلاع ، بدلا من الدوافع الظاهرة ، مثل : الحصول على درجة في الاختبارات
 - ٢ - التمرين الكلامي Contextualized Practice ، بدلا من التمرينات على المهارات الجزئية في سياق الكلام التي تستخدم فيه ، ويمكن اختصار المهام أو تبسيطها ، بشرط أن تبقى متسلسلة
 - ٣ - الفرص الكافية Sufficient Opportunity ، للملاحظة الآخرين ، وهم يقومون بالأعمال المطلوبة منهم ، حيث إن الهدف من هذه المتطلبات هو تحقيق المستويات لنفسية والإثباتية للإنجاز ، ولذا ، مع ضرورة إغناء اهتمام حصص للعدول لاجبة ، ولطرق عمليات التفكير العقلية التي يلاحظها التلاميذ
- وعلى الرغم من أن الطريقة السابقة تشبه تصميم هنتر للمدرسة الفعالة ، وأنها تؤكد النموذج ، فإننا نلاحظ أن التمرين أو التدريب المعرفي يختلف عن تصميم هنتر في ناحيتين مهمتين ، هما : (١) يجب أن يستخدم المعلم أنواعا من السلوك تكون خفية تماما ، وضمنية ، وتشمل عمليات عقلية ، بشرط أن يقوم المعلم بتوضيح هذه الأمور ، (٢) يتم توضيح أنواع السلوك في إطار الكلام (الشرح) الذي تستخدم فيه
- وإذا كان المدخل السلوكي يركز على إلمام التلميذ بمجموعة من الأهداف السلوكية ، فإن المدخل المعرفي يركز حل اهتمامه على مساعدة التلاميذ على التفكير بشكل أكثر كفاءة ، وبأساليب التي تساهم في معرفتهم بالعالم والإحساس بما يدور من حولهم . أيضا ، فإن جهود تطوير المنهج من خلال المدخل المعرفي ، تهدف تشجيع التلاميذ على تطوير مفاهيمهم عن العالم

بما يكون مفيداً وواقعاً لهم .

ويوجد عديد من المداخل العرفية لإعداد المنهج ، ولكنها تختلف فيما بينها من ناحية التركيز على يور المنهج الأولية (مراكز الاهتمام) أو الأقوال المحورية عن التعلم ، وتشمل هذه لمدخل : الطرق المفاهيمية والتطويرية التي يمكن استخدامها في عمليات التفكير

فالمدخل الذي يركز على المفاهيم ، يشمل مجموعة من المفاهيم المرتبطة معاً أو الأفكار المفاهيمية اللازمة لحل المشكلات واتخاذ القرارات ، أو اللازمة بعمامة للتفكير في بعض أنواع المعرفة ، مثل : الفيزياء أو الرياضيات ، علماً بأن هذا المدخل يكون بمثابة طريقة لتأ - نموذج لتعبير لمفاهيمي للتدريس

أما المدخل الذي يركز على التطوير حسب المدخل التطويري لـ Piaget ، فإنه يقوم على أساس أن التلاميذ خلال نموهم ليسوا ، يتطورون خلال سلسلة من مراحل حيث تمثل كل مرحلة مجموعة محددة من المراحل المعرفية ، ويهدف بحلول في نهاية إلى المرحلة التي يمكنهم منها الفهم - التفكير المنفرد - ثم يسعى خصمه المدخل في يدرس مراحل النمو العقلي للتلميذ ، بشرط إكساب التلميذ المعرفة التي تجعله مستعداً لمواصلة الدراسة في السنوات أو المراحل الدراسية التالية ، وبشرط إمداده بأدوات التي تسهل انتقاله السنوات أو مراحل لدراسة التالية

وحديثاً بالذكر ، فإن المناهج التي يتم بناؤها على أساس المحتوى المعرفي ، تؤكد جميعها أهمية مهارات التفكير ، وإن كانت تختلف فيما بينها بالنسبة لنوع التفكير الذي يسعى الاهتمام به

ونيف للمعارف التي تؤكد على التفكير لاستدلاله ، يجب على المنهج أن تعلم التلاميذ التفكير ، بدءاً بالملاحظة وانتهاءً بالتعميمات والتسويات وتوجد مناهج أخرى تؤكد أنواعاً أخرى من التفكير ، مثل : التفكير الجانبي والإبداع ، والتفكير النقدي

وفي جميع الحالات ، يتم تقدير قيمة مكونات التفكير عن طريق واضح المنهج ، أو منظور المنهج ، مع مراعاة أن أهداف التعليم في معظم الحالات أصبحت هي العنصر الرئيس للمنهج ، والتي على أساسها يتم اختيار محتوى المنهج

وحديثاً ، في محاولة لتوضيح التباينات بين وجهات نظر علماء النفس المعرفيين ، حيث يؤكد فريق منهم أهمية وضرورة فهم المفاهيم (مثل : التعلم ذي المعنى) ، بينما يؤكد فريق آخر مهارات التفكير (مثل : أسلوب حل المشكلات) ، أوضحاً ريسنك وكلوبير Resnick and Klopfer أن المنهج الحديث الذي يعتمد على التفكير يحتوي على طريقة معرفية للتدريس ، وأن الفرق بين المحتوى والمهارات ، هو : " تعمل المفاهيم دائماً في سياق الكلام للتفكير وحل المشكلات . . ولا يمكن عمل اختيار بين تأكيد المحتوى وتأكيد مهارات التفكير ، إذ لا يمكن تعميم أحدهما دون الآخر "

حالة تطوير القراءة : تنظيم المنهج المعرفي :

The Case of Reading Recovery . A Cognitively Oriented Curriculum

مثلما الحال في برنامج ديستار للقراءة من أجل التلاميذ المتأخرين دراسياً ، قدم بينيل ودي فورد وليور Pinnell , De Ford & Lyons سنة ١٩٨٩ ، برنامجاً مماثلاً للقراءة ، وقد تم تقسيمه للتلاميذ المعرض للفشل التعليمي في المدارس الابتدائية

وبعامة ، فإنه بمقارنة هذا البرنامج ببرنامج ديستار الذي سبق التنويه إليه ، نجد أن هذا البرنامج يركز على النمو المهني للمعلم ، على أساس أن محتويات البرنامج لا تكون محدد مجموعة بعينها من المواد الدراسية ، لذا فإنه يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ ، كما يركز على أن تعلم القراءة يعتمد على إستراتيجيات محددة للقراءة وليست محدد مهارات تعليمية / تعليمية مفصلة ، كما يقوم البرنامج على أساس التسكين المعرفي للتلميذ وقوته الإدراكية ، وليس على أساس علاج بعض نواحي القصور المعرفية والإدراكية عند التلميذ

إن تطوير القراءة وفقاً لهذا البرنامج يشجع تطور استراتيجيات القراءة ، التي تساعد التلاميذ على استخدام ما يعرفونه بالفعل . فهذا البرنامج يختلف عن بعض النماذج العلاجية التي تركز على تدريب التلاميذ على الأشياء المختلفة التي لا يعرفونها ، مما يسبب ارتباكهم ، بل يحدث العكس في هذا البرنامج ، إذ يحدد المعلم المستول عن تطوير قراءة التلاميذ ، قوة كل منهم ، ويسب على ذلك الدروس اليومية التي يتعلمها كل تلميذ على حدة ، وبذلك يتعلم التلاميذ استراتيجيات بعينها (وليس استراتيجيات واحدة) ، وهذا يمكن لكل تلميذ تطبيق الاستراتيجية التي تناسب معرفته .

ويستخدم هذا البرنامج كقاعدة لتطوير القراءة ، قيل أن يدرك التلاميذ العاجزون عن القراءة هذا بأنفسهم ، وبذلك يكون هذا البرنامج برنامجاً وقائياً وليس علاجياً . ونقوة فكرة البرنامج على أساس إعداد التلاميذ بوسائط تعليمية مركزة وقوية وفعالة ، عندما يتعلمون الاستراتيجيات الأولى للقراءة

ولا يهدف هذا البرنامج تطوير القراءة فقط ، وإنما يمكن وصفه بأنه نظام بسيط ينظم جميع نظام مدرسي كامل لمجموعة من القواعد والأنشطة مصممة بعناية ، لكي يحقق البرنامج نتائج الحسنة

ويتضمن البرنامج عناصر تشبه عناصر البرامج الأخرى ، ولكن ما يميزه عن البرامج الأخرى ، ويجعله مفرداً عنها ، هو تحقق الأمور التالية في برنامج واحد :

- ١ - كل طفل له برنامج مفرد
- ٢ - تقوم طرق التدريس على ما أظهره البحث بأنه نافع لمعظم التلاميذ عند تعلم مهارات القراءة
- ٣ - تستخدم المهام المفيدة للتلميذ فقط ، وبالتالي يمكن للتلميذ اكتشاف الأخطاء ، عندما لا يفهم الرسالة

٤ - يشجع لمعلم التلمذ خلال الأسبوع، لأول من الدراسة على العمل باستقلال فيما يعرفه . وفي المهام الجديدة بعد الأسبوع الأول يشترك لمعلم وتلمذ معاً لإكمال مهام القراءة نجاح

٥ - رداد صعوبة المهمة باستمرار ، المحافظة على استمرارية تطور سلسلته وعلى الرغم من أن طسعة العمل في مهمة تكون إحرانية ، فإنه يدخل التلمذ في منطقة تعلمية جديدة بالنسبة له . ويحتر المعلم الكتب المهمة لتفعل إذا فشل في هذه المنطقة

٦ - خلال البرنامج ، يمكن للمعلم أن يصمم بعض البرامج الفرعية المناسبة للتلميذ . الذي يجد صعوبة في تعلم البرنامج الأصلي . ويمكن للمعلم تحديد متى يكون التلميذ مستعداً للعودة لوقت الفصل الكامل ، أي للعمل في البرنامج الأصلي

وعلى الرغم من أن البرنامج يركز على الاختلافات بين التلاميذ . فإن جميع المبروس في البرنامج تتمتع تركيباً معيناً . وتشمل القاعدة الأساسية للدرس تحقيق المراحل التالية

١ - بعيد التلميذ قراءة عديد من الكتب لصغيرة لتقوية علاقته اللغوية . بشرط أن يقوم لمعلم بعمل بعض التمهيلات البسيطة

٢ - يحلل المعلم بعناية الأخطاء ، التي قد يقع فيها التلاميذ ، ويحدد أنواعها . ليقوم بتصميم البرنامج طبقاً لها

٣ - طلب التلميذ قصة أو رسالة مختصرة إلى أحد والديه . صديق . أي شخص آخر يختاره . ثم يكتب القصة أو الرسالة مساعداً المعلم

٤ - يقدم المعلم كتاب جديداً ليعرفه تلميذ

وجدير بالذكر أن عملية تطوير القراءة ينبغي أن توجه حل اهتمامها نحو مسعدة التلاميذ على : تطوير استراتيجياتهم القرائية لكي تكون مشابهة بدرجة كبيرة للاستراتيجيات ، التي يستخدمها القارئ الجيد . لأن ذلك يمكنهم من القراءة المستقلة . وسيفي أن تشمل هذه الاستراتيجيات ضبط الذات ، المراجعة ، العرصة ، الشق والتأكيد

وإذا كان برنامج ديسنار يقوم على أساس تجهيز مجموعة عبيب من المواد ، مبنية في الكتب أو الصوص القرائية أو الأسطة . فإن هذا البرنامج يستخدم الكتب التجارية (أي الكتب المتوفرة وتباع في المكتبات) ، بحسب وأن شركت عديدة تصدر نصوصاً أدبية مناسبة لاستخدامها في تطوير القراءة عند التلاميذ . لذا ، فإن المعلم يختار مشات القصص القصيرة لمتعة والتي تناسب اهتمامات التلاميذ ، وذلك من القوائم التي تصدرها دور النشر . وبالطبع ، يراعى المدرس عند الاختيار أن اللغة المكتوبة بها القصة سهلة ، ولا تحتوي مفردات لغوية صعبة أو معقدة أو غممة في الرمزية . وبما تكون القصة مناسبة بالعمل لستوى التلميذ ، فتتم في إكسابه الطلاقة اللغوية ، والوصول إلى المعنى المقصود الدقيق ، وتذوق الجماليات ، للغوية ، فيشعر بلذعة التي تدفعه للمزيد من القراءة .

ويشترك هذا البرنامج مع برنامج ديستو في الآتي

* الاعتقاد بأن كل التلاميذ تقريباً يمكنهم تعلم القراءة المستقلة

* يصبح بعض التلاميذ لشرح تعليمات القراءة

ويسعى التنويه إلى اعتقاد مسمى البرنامج أنه لابد من فهم العلاقة بين أصوات الحروف كنسجة للقراءة والكتابة . وذلك بدلا من تعلم العلاقة بين أصوات الحروف مفصلة كضرورة للقراءة والكتابة . لذا ، يجب ألا تكون العلاقات المنفردة بين الحروف والأصوات جامدة ، حيث أن هناك عدداً من الأصوات لكل حرف ، وأحياناً قد يوجد أكثر من حرف واحد لكل صوت . أيضاً ، يجب تعلم العلاقات بين الأصوات بحسب كى يمكن التعامل مع تعقيد اللغة ، أياً كانت هويتها

وتعتمد إدارة دوافع التلميذ نحو القراءة ، بحيث يكون متمكناً من عملية القراءة ، ولديه لقدرة على قراءة الأعمال المتعة ، على خبراته المكتوبة الناجمة في القراءة والكتابة . إن تحقيق ما تقدم ، يعطى التلميذ رسالة مهمة عن نفسه ، وعن قبيلة القراءة والكتابة من أجل الحصول على المتعة والمعلومات وإمكانية الاتصال بالآخرين .

أيضاً ، يسعى تطوير القراءة ثقة التلاميذ في أنفسهم ، لأن ما يعرفونه ويعملونه ، له فائدة في تعلم عملية القراءة ، كونه

ويتعتبر تطوير القراءة مهجاً معرفياً يؤكد تدريس مفاهيم القراءة ، وتدريس الحرف بهدف توسيع إلى معنى ، كما أنه يقو على تدرجات تشمل الآتي

١ - القراءة عملية تحدث داخل عقل الفرد

٢ - يتعلم التلاميذ كيفية حل المشكلات باستخدام استراتيجيات خاصة

٣ - العلاقات بين اللغة المقروءة والشفوية هي المفتاح لعملية القراءة والكتابة ، وهذه العلاقات يمكن تعلمها .

٤ - حركات ومعلومات التلميذ الساعية بمثابة قاعدة مناسبة لمزيد من التعلم

وحديثاً لمذكر أن البرنامج التعليمي الفردي لا يشتر . ولا ينسجم بالبعد الاجتماعي مثل برنامج الفصل الدراسي ، إذ إن تطوير القراءة وفقاً لبرنامج الفصل الدراسي يؤكد البعد الاجتماعي للتعلم . فالعلاقة التعليمية بين المعلم والتلميذ ليست علاقة اجتماعية فقط ، ولكن القراءة والكتابة عمليات تتطلب أيضاً بناء معاني إنسانية مشتركة . وفصلاً عن ذلك ، ترتبط المفاهيم الاجتماعية للتعلم بفاهيم السلطة والجمهور

صناعة المنهج التربوي المعاصر

إن قضية ما إذا كانت طريقة التدريس جزءاً من المنهج أم لا ، تجعلنا نتساءل عما إذا كان ما يتعلمه التلميذ من خلال التدريس يمثل جزءاً من المحتوى أم لا ؟
ويمضى آخر . قد يتساءل الفرد :

* هل لفظة المحتوى هي المرادف لللفظة المنهج ؟

* وهل ما يتم تخطيطه في المنهج يمثل المحتوى ؟

* وهل الخبرات التي يتعلمها التلميذ خارج المدرسة هي جزء من المحتوى أم هي هذه الخبرة بتحتوي محتوى خطة المنهج ؟

وفي الحقيقة ، يتعلم الأطفال والتلاميذ بصورة أفضل ، إذا كان المحتوى له علاقة وثيقة بحيراتهم السابقة ، وذلك يعنى أهمية ضرورة أن يحد واضح المنهج الطرائق والأساليب المناسبة ، التي تساعد في ضبط عملية التعلم التي تحدث خارج المدرسة .

والسؤال الذى يسعى الإجابة عنه ، هو

هل تعتبر الخبرات التي يتعلمها التلميذ خارج حدران الفصل الدراسى في داخل المدرسة جزءاً من المحتوى ، أم لا ؟

علي سبيل المثال : طريقة خروج ودخول التلاميذ ، قبل حصة التربية الرياضية وبعد انتهائهم ، وما يتبع ذلك من خبرات تربوية يكتسبها التلاميذ ، قد يرى البعض أنها تمثل جزءاً من المحتوى ، بينما يرى البعض الآخر أن تلك الخبرات بئى عن المحتوى تأسيساً على ما تقدم ، ينظر البعض إلى المحتوى على أنه ثابت واستاتيكي . بينما يعتبره البعض الآخر متحرك ديناميكي .

ويعنى آخر : يرى بعض التربويين أن المحتوى يرتبط بمعايير وأهداف محددة ، سبق تعيينها . لذا ينبغي الالتزام بها واتباعها ، بينما يرى البعض الآخر من التربويين أن المعنى يتضمن مجموعة معايير وأهداف للتعلم ، ينبغي أن يتم توزيعها بشكل فعلى داخل الفصل الدراسى

وعليه ، إذا تبنى الفرد فكرة أن المحتوى ثابت واستاتيكي ، فيكون مصطلح المحتوى هنا ، مرادفاً لمصطلح المنهج . وفى هذه الحالة ، يكون المنهج بمثابة خطة دراسة المحتوى ، كما أنه يعكس الفهم الحقيقي للأهداف العامة ، ويترجمها عملياً إلى أهداف خاصة ودقيقة

أما إذا تبنى الفرد فكرة المحتوى على أساس أنه متحرك وديناميكي ، بمعنى أن المحتوى يتحرك بحيث لا يلام فقط التلاميذ ، بل ليلام أيضاً المعلمين بالسيرة الحلقية الثقافية ، وشخصياتهم ، وقدراتهم ، فعلى هذه الحالة يختلف المحتوى عن المنهج .

وفى الحالة الأخيرة ، بينما تكون الأهداف العامة للمنهج مفهومة ومحددة ، يجب أن

تكون الأهداف الخاصة للتعلم ، والتي يتضمنها المحتوى ، ذات نهايات مفتوحة ، بحيث يصح كل ما يحدث في الفصل الدراسي ، بل وكل ما يسهي إليه الدرس حزمًا لا يتجزأ من المحتوى ويحذر الإشارة إلى أن فكرة المحتوى على أساس أنه متحرك وديناميكي كانت سائدة عدة قرون ، حيث كان المعلم اذناك يقو بهفس دور صانع المنهج ، ولم تكن هناك أدوار لتلميها لإدارة التعليمية لتتصبط العملية التربوية وفق أهداف ومعايير محددة وموضوعة من قبل . لقد كن المعلم إبان ذلك الزمان هو المسيطر على العملية التربوية ، فتشع عن ذلك قصور واضح وصيق في الأفق ، فيما يتعلق بالعملية التربوية

وعلى الرغم مما تقدم ، فإن وجود مدرس ألمعى ، ويحب التلاميذ ، ويعشق مهنة لتدريس ، يمكنه أن يجعل المنهج نبراساً مبيراً . ودستوراً للحياة . وهذا ما حدث بالعمل مع بعض المعلمين الأكف ، مثل " ستلورى " ، و"متسورى " ، و"دوى"

والحقيقة أن الحديث عن ديناميكية واستنيكية المحتوى لا يهى أبدأ أحد بعد واحد فقط وإغفال البعد الآخر قما . إذ يجب أن تكون هاك توليفة من البهدين معا ، وهذا ما تحتمه الديمقراطية وتفرضه ، لأن هذه التوليفة تعتبر الأفضل والأكثر فاعلية ، رغم أنها لا ترضى جميع أطراف العملية التعليمية .

في ضوء ما تقدم ، نقول إن عملية صياغة المنهج ليست عملية سهلة أو بسيطة ، كما يعتقد البعض ، وبخاصة غير التربويين ، وإنما هي عملية صعبة وشاقة وأعقد مما تتصور . إذ تتطلب هذه العملية الإجابة عن الأسئلة المحددة التالية

- ١ - من هو الذى يهى أن يتعلم ؟
- ٢ - ما الأهداف التى يهى أن تشمل عليها العملية التربوية ؟
- ٣ - ما المحتوى الذى يهى أن تتضمنه العملية التربوية ؟
- ٤ - هل يهى أن يتركز محتوى المنهج حول الطفل ، أو المجتمع ، أو المادة العلمية ، أو يهى أن يتركز حول توليفة من كل هذه الأشياء ، مثل المحتوى المتمركز حول الطفل فى المجتمع ؟
- ٥ - كيف يهى صياغة الأهداف ؟ وكيف يمكن تفريرها ؟
- ٦ - هل يهى أن تكون هناك تنظيمات مختلفة وأشكال أخرى متعددة كبدايل للبرامج التى تقدمها المدارس ؟
- ٧ - ما الأنظمة التربوية والمواد التعليمية ، التى تحتاج إلى تطوير كى تحقق للتلاميذ حبرات أكثر نجاحاً وفعالية ؟
- ٨ - من الذى يجب أن يكون مسئولاً عن تصميم المنهج وتطويره ؟
- ٩ - من الذى يجب أن يكون مسئولاً عن تحديد طريقة التدريس ؟
- ١٠ - من الذى يجب أن يكون مسئولاً عن التقويم ؟

وبالطبع ، تحتاج إجابة كل سؤال من الأسئلة لعدد من البدوات والمداولات ، إذ إن العناصر التى تتضمنها جميع الأسئلة تنصهر سرباً لتشكّل عملية صياغة المنهج ، وذلك ما يجعل

الإجابة عن أى سؤال من الأسئلة السابقة منفرداً عملية صعبة ومعقدة . لذا ، ينبغي على الشخص الذي يقوم بعملية صناعة المنهج أن يفهم جيداً القضايا التي تحتويها تلك الأسئلة . كذا ، عليه أن يساعد الآخرين من التربويين ليصلوا لإجابات الأسئلة السابقة . كما ينبغي عليه أن يفهم دور القائد فى إمداد التربويين بالأجوبة عن الأسئلة السابقة

وحتى تكون الإجابات عن الأسئلة السابقة دقيقة ومحددة . أياً كان من يحيى عنها ، يسعى وجود تناسق فى مطبوعة مناهج المدرسة بجميع مراحل التعلم قبل الجامعى . إذ إن هذا لتناسق يجعل العملية التربوية نسيجاً متاعماً من الخبرات التى لها معنى ومدلول (١٨)

والمسؤال :

كيف يمكن تحقيق ديناميكية واستاتيكية محتوى المنهج . بما يضمن لن تحديد ركائز صناعة المنهج . التى تقوم على إجابات الأسئلة العشرة السابقة ؟

للإجابة عن السؤال السابق ، دعنا نسترشد بما قاله فينكلسم عن طبيعة المنهج : (١٩)
منهج مجرد اسم لمنطق مظم من برنامج تربوى مدرسى ، والوصف الكامل للمنهج له ثلاثة مكونات على الأقل .

١ - ما يدرس - أى - المحتوى - أو - مدة الدراسة - تعتمد

٢ - كيف تحرى الدراسة والتدريس - أى طريقة التعلم

٣ - متى تقدم هذه المواد المختلفة - أى نظام التعليم

وعلى الرغم من أن العمر الزمنى للوصف السابق يتجاوز أكثر من ثلاثين عاماً . فبه بعسر من أدق لأوصاف الخاصة بالمنهج التربوى ، وذلك ما حققته بالفعل دراسة علمية . عرضها دراسة تحليلية نقدية لتعريفات المنهج التربوى * ، حيث اتبعت هذه الدراسة الأسلوب التحليلى النقدى . فقامت بتحليل مجموعة من تعريفات المنهج التربوى (١٩) (تعريفاً) التى جاءت فى بعض المراجع والمصادر التربوية ، وقد أظهرت نتائج الدراسة الوصف الذى قدمه (فينكلسم) للمنهج (٢٠).

وبعامة . فإننا عند تحديد الركائز التى ينبغي أن تقوم عليها عملية صناعة المنهج . فإننا نسترشد بالوصف السابق للمنهج ، وبغيره ، كما جاء خلال الحديث على الصفحات السابقة من هذا القسم

وفى هذا الصدد ، نقول :

إن المدرسة كمؤسسة تربوية ، يجب أن يكون لها منهج . وبافتراض أن الذهاب إلى المدرسة مسبور فى المجتمع . فإن مشكلة التعليم فى المدرسة تتمثل فى هذه الحالة فى تقديم منهج متطورة راقية معاصرة تناسب ظروف الزمان والمكان . وذلك يجعل مشكلة منهج الحقيقة هى مشكلة الاختيار الأمثل والدقيق للعديد من المواد التى يجب تعلمها بدلاً من من المواد الدراسية العديدة ذات القيمة والأهمية

إن ما تقدم ، يشير إلى أهمية وجود - مقياس لمعرفة المواد الأكثر أهمية من غيرها .

والمواد التي يمكن أن يضحى بها - حيث إن السيطرة على كل شيء مستحيلة - والمواد التي تصبح ضرورتها المطلقة . ويحتاج في هذا إلى معايير تحدد الحد الأقصى من الوقت المتاح للمدرسة . ولدي يجب أن يخصص للدراسات المختلفة التي احتراها . ومثل هذه المستويات عترض مقياً للقيم ، إذ إن المشكلة المركزية في التربية كلها هي مشكلة القيم ، فعلى المرء أن يحذر لأحد . لدى يعتقد أنه أفضل اتجاه يمكن أن يتخذه نمو التلميذ

وتتمثل أهم الأبعاد التي يجب أن يدخلها في اعتبارها عند تحديد برنامج الدراسة . هي

الأمي

(أ) الطبيعة الإنسانية الأساسية

(ب) مطالب المجتمع الواقعي

(ج) الحاجات الاجتماعية المثلى .

(د) مطالب الفرد الواقعي

(هـ) حاجات الفرد الحالية

(و) مطالب التراث الثقافي .

وبسعى التنويه قبل مناقشة العوامل السابقة إلى أنه يسعى على كل مشرط في وضع برنامج المدرسة أن يكيف البرنامج إلى حد ما وفق حاجات المجتمع وحاجات الفرد . ولا يحمل كلية إغراء المثل الأعلى ولا تكامل التراث الثقافي

وفيما يلي توضيح لكل عامل من العوامل السابقة

(أ) الطبيعة الإنسانية الأساسية

لتحقق الطبيعة الإنسانية الأساسية ، ينبغي أن يتصم محتوى المنهج الأبعاد والعوامل الفرعية التالية

١ - المهارات الجسمانية الأولية :

ينبغي أن يقدم محتوى المنهج للطفل بيئة آمنة ، بشرط أن تضجدي تفكيره ودق .، تحدياً مناسباً ، وبخاصة أنه يتعامل مع أفراد كبار يمثلون أمامه ما يجب عليه أن يتعلمه

٢ - المهارات الاجتماعية الأساسية :

ينبغي أن يعمل محتوى المنهج على إكساب وتحقق المهارات الاجتماعية الأساسية التالية:

* يتعلم الطفل منذ وقت مبكر أن للأفراد الآخرين مشاعر ومطالب ، كما أن له مشاعر ومطالب

* يتعلم الطفل كيف يتحكم في سلوكه

* تهينة الفرص أمام الطفل للشايط الاجتماعي المخطط

* تدرس الطفل على الآداب وعلى الدوق

* تعليم الطفل بعض الأنظمة الحادة التي تمكنه من شق طريقه في الحياة بحدية وصواب

٣ - استخدام الرموز :

يبغى أن يتضمن محتوى المنهج الأساليب المناسبة ، التي عن طريقها يمكن تحقيق الرموز التالية :

- * إكساب الطفل القدرة على استحد « الأفكار أو المفاهيم التي تتضمن إحساساً - بمعنى
- * تدريب الطفل على استحداء الرموز التي تعبر عن المعاني ، ونقلها بالاتصال المعكبي
- * تعريف الطفل أن الرياضيات كعبير قد تكون أقوى وأكمل للعقل الأساسي من اللغة في بعض الأحيان
- * تساعد القراءة والكتابة والحساب الطفل على تحقيق أساسه العقلي

٤ - النشاط البناء :

- يسغى أن يراعى عند بناء المنهج وتحديد محتواه ما يسهم في تحقيق الأمور التالية
- * الإنسان معكرو ومتحدث
- * يصنع الإنسان أشياء للجمال والاستعمال
- * بحسب وبنى ويستخدم الإنسان خياله الخلاق في إدراك الأفكار ، وإدخالها في محتلب الأشكال المادية

٥ - اللعب :

- يبغى أن يتبع محتوى المنهج لفرض الثانية
- * بشرك الفرد في عالم قد شكله خياله الحر
- * اللعب جزء جوي من العملية التربوية
- * النشاط التروحي عامل ضروري في تنمية الحرية والخيال والظرة المنسقة .

٦ - المسؤولية الأخلاقية :

- يسغى أن يهتم محتوى المنهج بمقومات السلوك الأخلاقي القويم عن طريق
- * إتاحة لعرض الكثيرة أمام الطفل لتحمل مسؤولية ما يصل إليه من قرارات .
- * تعتمد كفاءة الطفل على الاحتفاظ بالاتزان السليم بين الحرية والسلطة

ب - مطالب المجتمع الواقعي

لتحقيق مطالب المجتمع الواقعي ، يبغى أن يتضمن محتوى المنهج الأبعاد الفرعية التالية :

١ - اللغة والجغرافيا والتاريخ :

- يبغى أن يتبع محتوى المنهج العرض التالية :
- * تدريس اللغة التي تستعمل فعلاً

* توجيه الانتباه إلى مظاهر الدولة التي يعيش فيها التلميذ ، وذلك أثناء تدريس الجغرافيا

* التأكيد على تلك الأحداث التاريخية التي لها صلة كبيرة بصنع الحضارة ، التي نشترك فيها التلميذ

٢ - العادات والتقاليد :

يسعى أن يتبع محتوى المنهج العرض المناسبة الحالية أمام التلاميذ للتدريب على أساليب التي ، عادات الأكل ، الدقيق الغذاء ، أنماط العلاقة بين الجنسين ، وسائل الترفيه التي تسمح بها ، ناس ، سو ، أماكن ذلك تتحقق بسرعة مهمة ، على طريق برنامج دراسة منظمة

٣ - المهن :

يسعى أن يتوافق محتوى المنهج مع ظروف المجتمع ، وذلك على النحو التالي

* في المجتمعات الصناعية تقدم برنامج إعداد كفاءة في الرياضيات والعلوم الأساسية

* في المجتمع الذي يسيطر عليه الدين : توجيه أعظم إلى تعليم المعتقدات والواجبات الدينية .

* في حالة المجتمعات التي تحوص حروباً ، يتضمن المحتوى أسس التعليم العسكري للصغار

وبعضه يتوقف تأكيد الدراسات الموحدة في المنهج - إلى حد كبير - على مدى تصميم لطلاب الاجتماعية ، وعلى مدى أهمية القدرات بالنسبة لصحة المجتمع وأنه

٤ - القيم المشتركة :

يسعى أن يتضمن محتوى المنهج الموضوعات والمواقف التي عن طريقها يكتب التلاميذ بعض القيم ، مثل ، الحرية ، المساواة ، كرامة الفرد ، العمل ، التعاون

(جـ) الحاجات الاجتماعية المثلى

ينبغي أن يتضمن محتوى المنهج عناصر استجابته لطلاب المثل الأعلى الاجتماعي . لذا ، يجب أن تصمم برامج الدراسة لإعداد التلميذ للإسهام في المجتمع كما يجب أن يكون ، لا أعداده للتكيف مع العالم كما هو موجود بالفعل . ويجب أن يكون النظام الاجتماعي الذي يحيطه : لتلميذ له من الممكن تحقيقه .

لذا ، يسعى أن يتضمن محتوى المنهج الأبعاد الفرعية التالية

١ - الارتقاء بثقافة التلميذ :

ينبغي أن يسهم محتوى المنهج في إكساب التلاميذ بثقافة عريضة ويمكن تحقيق ذلك عن طريق

* السيطرة على لغات أخرى

- * تفيد دراسة الثقافات الأخرى في التكيف مع الظروف المرحوة
- * في المجتمع المتحلف ، نسمو مظاهر الإحلاص للقومية والعصبيه
- * في المجتمع المثالي ، تقدر أنماط السلوك لدعاتها ، لا لعاداتها العملية التي يقدمها في الوقت الحاضر

* وفي لمجتمع المعاصر ، تتحدد المواطنة على أساس البعدين : المحلي والعالمي ، معاً

٢ - الانساق الاجتماعي :

- ينبغي أن تسهم موضوعات المنهج في تحقيق الانساق الاجتماعي ، عن طريق
- * يقوم المنهج على أساس تحقيق مثالية الانسان الاجتماعي الشامل ، لا الجمود داخل جماعة خاصة في المجتمع
- * ينصص مقرر الوحدة الوطنية المشكلات ذات وجهات النظر المختلفة
- * إقامة مجتمع تعارفي دواعي ، ورن أكبر للمساعدة المشتركة بين الأفراد .

٣ - الانزاد المهني :

يسعى أن يقدم محتوى المنهج أسس التحفيز المهني ، الحالي والمستقبلي للتلاميذ ، عن

طريق

- * يهتم المنهج اهتماماً كبيراً بساحات المنهج المسقبلية الأفضل ، حسب اهتمامه بمطالب المباشرة للأفراد
- * تشجيع التلاميذ على إعداد أنفسهم لتلك المهن ، التي تحتاج إلى عدد أكبر من المتخصصين .
- * إذا كانت المدرسة خادمة للمجتمع وأداة له ، فإن منهجها سيعكس مطالب المجتمع الواقعي
- * إذا كانت المدرسة قاعدة للمجتمع العاملة على تشكيله ، فإن منهجها سيتشكل في ضوء المثل العليا الاجتماعية القابلة للتطبيق ، والتي لم تتحقق بعد

(د) مطالب الفرد الواقعي :

يجب إعطاء صفات الفرد وقدراته الشخصية ما يستحق من وزن ، إلى جانب تلك القيم التي تقبس صالح المجتمع في جملته

لذا ، ينبغي أن يتضمن محتوى المنهج الأبعاد المربعه التالية

١ - الشفرد :

- ويمكن لمحتوى المنهج أن يسهم في تحقيق ذلك ، عن طريق .
- * المنهج الذي يتجه إلى تنمية الأفراد ، يختلف عن المنهج الذي يحفظ لنحريج طبقات معينة من الأفراد ، يتم إعدادهم لممارسة وظائف خاصة داخل المجتمع

* المنهج في مثله الأعلى هو نظام المربي الخاص ، لا نظام الفصل ، على الرغم من أن مشط الجماعة التي تخطط على أساس الحاجات الفردية يمكن أن تكون حراماً من بومع الدراسة.

٢ - التلاميذ المتفاوتون :

ينبغي أن تتنوع موضوعات المنهج المواقف التعليمية والتدريسية للتلاميذ ، الذين يتميزون بقدرات غير عادية ، أو الذين يتميزون بعجز ملحوظ في قدراتهم

٣ - الاختصار :

ينبغي أن يتضمن محتوى المنهج أساليب التقويم التي تسهم في تحقيق :
* عوم ملول التلاميذ وقدراتهم اختبارات سيكولوجية مناسبة
* توجه التلاميذ نحو برامج الدراسة التي تتسهم ، وفقاً لقدراتهم الفعلية خفصة عن طريق عملية الإرشاد

(هـ) حاجات الفرد المتألية :

ينبغي أن يتضمن محتوى المنهج الأبعاد الفرعية التالية :

١ - عقلي

ينبغي تصميم موضوعات المنهج لتوليد ميول عقلية ، ثم يعمل على إشباعها

٢ - أخلاقي

يجب أن يخلق البرنامج التعليمي الرغبة لتحقيق الخير ، مهما تكون رغبة التلميذ أو عده ورغبته في فعل الخير : ذلك لأن القانون الأخلاقي يفرض مطالبه على الموقف

٣ - جمالي :

ينبغي أن تهني موضوعات المنهج الفرص عن طريق برامج الفن ، وريما بوسائل أخرى عرصية غير شكلية ، وذلك لتعود الطفل قبول الأثب ، الجميلة

٤ - ديني :

ينبغي أن تركز موضوعات المنهج على العقيدة الدينية ، على أساس أنها نتيجة تعليم مباشر عن المثل الأعلى الذي يستمد جفوره ويتخذ أصوله من أولئك الذين لديهم ضج معنوى ، وليست مجرد امتداد ليل أو توجيهات للمتعلين .

(و) مطالب التراث الثقافي :

ويمكن أن يسهم محتوى المنهج في تحقيق هذا البعد ، من خلال مراعاة ما يلي :

* بعض الأشياء ، تحفظ التراث وتزيد فيه .

* الرجل الأكاديمي هو الذي يتفرغ للعناية بالمخزون من المعرفة وتحسينه ، بصرف النظر عما قد يكون له - أو قد لا يكون له - من منفعة فردية أو جماعية .

* تصميم برامج بعينها للتعبير عن عرض استعمار التراث الثقافي ، ويمكن تسيير هذه الدراسات على أساس الحاجات الاجتماعية والفردية .

وبعد السرد السابق للأبعاد التي ينبغي مراعاتها عند تحديد محتوى المنهج ، يكون من المهم والضروري إجابة السؤال التالي

كيف يتم اختيار خبرات المنهج ؟

إن إجابة السؤال السابق ذات شقين متكاملين ، الأول يتمثل في طريقة اختيار محتوى المنهج ، والثاني يتمثل في تحديد مشكلات اختيار خبرات المنهج ، ولكل من الشقين أساليب صعوبات وإشكالياته . كما نوضح ذلك الحديث التالي

صعوبات اختيار محتوى المنهج :

إن اختيار محتوى المنهج بات الآن مسألة صعبة وشائكة ، وذلك للأسباب التالية

* الثورات المتسلسلة والمتحيزة : دوماً في نظريات التربية ، والتي تطرح عدداً من المفترحات ، السبلة لم يجب إنباته أو حذفه من المنهج

* ظهور أنماط فكرية جديدة في العلاقات الإنسانية بين الأفراد ، لم تكن موجودة من قبل ، بسبب التناقص الشديد بين الأفراد في ظل النظام العالمي الجديد ، لذا ، يكون من المهم أن يبرز محتوى المنهج هذه الأنماط ، حتى يكون المتعلم مستعداً للتعامل وتفاعل معها . ولكن ، تحقيق ذلك يكون صعباً للغاية ، بسبب تعدد تلك الأنماط .

* لم تعد المقررات الدراسية في وقتنا الحالي كسابق عهدها ، إذ نتيجة الاندماج المعرفي باتت المقررات الدراسية صعبة ومتشابهة ومعقدة ، واقتضت للبساطة الكلاسيكية التي كانت تتميز بها من قبل

* اتسعت أهداف التربية الآن ، وصاحب ذلك ظهور مجالات معرفية جديدة للتعليم ، لم تكن يوماً ما جزءاً من المنهج التقليدي

* نتيجة التقدم في تكنولوجيا التعليم ، يمكن تقديم كم أكبر وأشمل من المناهج للتعليم في زمن قصير نسبياً بالمقارنة بما كان عليه الحال من سنوات قليلة ماضية

صعوبات وضع محكات اختيار خبرات المنهج :

عند تحديد المحكات المستخدمة في انتقاء وتحديد خبرات المنهج ، يجب الإشارة إلى أهمية العاملين التاليين

* يتكون المنهج من شيتين مختلفين ، هما : المحتوى وخبرات التعلم (العمليات العقلية التي يستخدمها المتعلم في تعلم المحتوى) .

* إذا كانت بعض الأهداف التربوية السلوكية ، مثل اكتساب بعض جوانب المعرفة ، يمكن خدمتها عن طريق المحتوى ، فإنه يمكن تدعيم الأهداف الأخرى ، مثل : التفكير والمهارات والاتجاهات عن طريق احتكاك المتعلم بخبرات بعينها تتيح له فرص ممارسة

السلوك المرغوب فيه

في ضوء الاعتبارات السابقة ، وفي ضوء الاعتبارات الأخرى المتمثلة في أن المنهج يعنى النهج أو الطريق أو الخطة المحددة للتعليم ، وفي أن الأهداف تحدد نتائج التعلم ذات الأهمية ، وفي أن التحفظ السليم يستوجب اختبار المحتوى وخبرات التعلم وتنظيمها ، وأيضاً في ضوء أن المحتوى يمثل مستويات مختلفة عديدة مما يتيح فرصاً للاختبار ، علماً بأن كل مستوى من هذه المستويات يحض لحركات مختلفة ، مثل : الشمول عند اختبار المفاهيم الأساسية ، والأفكار عند اختبار الحقائق المعنية ، والتحقق عن اختبار فهم المفاهيم ، والميول عند اختبار عينة من محتوى معين ، يجب على واضع المنهج الحسم عند اختبار الخبرات المتمثلة في المواد الدراسية التى يتضمنها المنهج

بمعنى : يجب على واضع المنهج أو صانع المنهج تحديد المواد الدراسية التى يحتوى عليها المنهج تحديداً دقيقاً لا رجعة فيه قبل تعميمها ، ولا مانع من عمل إجراء ، رائد على هذه المواد بهدف الوقوف على مدى تحقيق أهدافها وأغراضها ، وذلك قبل تعميمها

أيضاً ، ينبغي أن يراعى واضع المنهج أو صانع المنهج عند اختبار الخبرات الدراسية أن يشمل مصممى ترتبط رساغاً وثيقاً بوطائف المدرسة في المجتمع ، وأن نسق من دراسة حاجات المجتمع ، من دراسة عملية لتعلم ومن تحليل المعرفة وطبيعة المادة الدراسية ، شرط أن تتفق الخبرات جميعها في سق وحد لتكون الخبرات صادقة .

وبصفة ، ينبغي أن تتحقق الشروط التالية لضمان أن تكون الخبرات التعليمية فعالة ودعنة في الوقت نفسه ، وأن تكون صادقة - بالفعل

* يجب أن تترك محتويات المنهج المعرفة "العلمية" المعاصرة حتى لا تتحلف بعض موضوعات المنهج ، أو لا تسير ظروف الزمان والمكان ، فيجعلها ذلك غير ذات قيمة أو أهمية ، ويتم هملها وإحراجها من المنهج .

* يجب أن تهتم الموضوعات المدرسية بالأفكار الأساسية والمفاهيم وطرق التفكير ، التى تنظم الوقائع والأحداث العيانية ، إذ كلما كانت الفكرة أساسية ، كانت شاملة ومتسعة من حيث تغطيتها العلمية

* ترتبط دلالة المعرفة بالطريقة "العلمية" ، لذا يجب التأكيد على طريقة البحث والاستقصاء .

* يجب أن تكون موضوعات المنهج ممتعة للتلاميذ عند دراستهم لها : لذا ينبغي اختيار المداخل المناسبة لتحقيق هذا الغرض .

* يجب أن تكون موضوعات المنهج ذات علاقة - بدرجة ما - بالمهام ، والوظائف التى يتوقع أن يعمل فيها التلميذ بعد تخرجه ، ولذا يمكن خلق رابطة عضوية متميزة بين المدرسة والمجتمع

* يجب أن تكون الموضوعات التى يتضمنها المحتوى بمثابة الأساس لعلوم المستقبل ،

ويدا يشعر التلميذ باستمرارية وى . ليعرفه

* يجب أن تسهم موضوعات المهج فى مساعدة التلميذ لمواصلة تعلمه . اعتماداً على
داته

* يجب أن تتضمن موضوعات المهج اختيارات عديدة هى المجالات غير الأساسيه . لى
يختار التلميذ ما يناسب ميوله وإهتماماته

القسم السابع

المنهج والطريقة

- (٢٣) أساسيات التدريس .
- (٢٤) الدافعية والابتكارية في تعليم المنهج .
- (٢٥) طرق وأساليب تقليدية في تعليم المنهج .
- (٢٦) طرق وأساليب غير تقليدية في تعليم المنهج
- (٢٧) أنشطة تعليمية غير نمطية .

تمهيد:

يوجد جانبان متلازمان . ولا يمكن لأحدهما أن يكون تعزلاً عن الآخر . هما : المحتوى والطريقة . فمحتوى المهج يعكس المواد العلمية أو المساق المقرر على التلاميذ في صف معين . والطريقة هي الاستراتيجية والأسلوب الذي يتبعه المدرس لتعليم التلاميذ هذا المحتوى . إذاً ، لا يوجد محتوى دون طريقة ، إلا إذا كانت تحدث عن مجموعة من الكتب ، ولا تحدث عن العملية التعليمية . كذلك ، لا توجد طريقة دون محتوى . إلا إذا كانت حديثاً عن شائعات والمفاهيم العامة . أو بعض المشاهد التمثيلية الهزلية على حصة المسرح .

وعليه ، لا تنفصل الطريقة عن المحتوى ، ولا يفصل المحتوى عن الطريقة . وكلما كانت عمقتهما وثيقة الصلة ، كان التدريس متقناً وفعالاً ، وكانت مردودات العملية التربوية بحاسة . ولكن ، هناك مقولة مفادها أن المعلم الذي يتقن عمله ، ويستخدم أساليب وطرائق جيدة يستطيع أن يبحث الحياة في المنهج الميث أو المهمل .

عندما يكون المعلم مهيئاً ومستظرفاً تمام على أساليب التدريس وقواعده ، لا تكون عيشة تعلمه بالسهلة له ولتلاميذه عملية سهلة ، ثقيلة "ثقل" . إذ يتم تقديم المنهج وفقاً للأهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها . وعليه ، مهما كان المنهج جيداً ، ويراعى في بيئته أوضاعاً التربوية ويتنقح محتواه العلمي مع ظروف الزمان والمكان ، فإن كل هذا يكون كإناء لا شيء ، إذا كان مدرس غير متفكر من أدائه عمله "تدريسي" .

وفي المقابل ، فإن المدرس المهيئ ، والمدر في عمله ، يستطيع بالفعل أن يشد اهتمامه ، يشد التلاميذ لما يقوله بشرط أن يكون ما يقوله حديثاً ومثيباً . ولكن ، ما أنواع المعرفة التي يجب تعليمها لتلاميذ ؟

يعني أن يكون على وعي كمال بأن التلاميذ الآن ، أكثر إدراكاً وفهماً ونسجاً . والحدث الذي يحدث محلياً وعالمياً ، فإذا ، كانت المعرفة التي يتضمنها المحتوى محتلفة ، وأساساً أرمي ، فليسوف يكتشف التلاميذ ذلك بأنفسهم ، فيستحقون بها ، ويردونها بغير تردد . "نجاح فقط" ، دون أن يشير ذلك واقعهم . أما إذا كانت المعرفة متطورة ، وتعيش العصر ، فسوف يشد ذلك التلاميذ ، ويجذب اهتمامهم ، ويستغفر طاقاتهم الكامنة لمعرفة المزيد والمزيد ، ويحاولون اكتشاف كل جديد من هذه المعرفة . وبالتالي ، فإن كل كلمة نافعة يقوله المدرس لتلاميذه تكون مشوقة لهم ، وتلفت انتباههم ، وتتابعونها باهتمام ونهم ؛ من أجل معرفة جميع حواسب الموضوع . وفي هذه الحالة ، يستطيع المدرس أن يبعث حياة للمحتوى الجديد الذي يقوله تدريسه ، فتظهر أهمية المدرس وقيمه .

خلاصة القول ، أن المعلم الذي يتقن عمله بدرجة كبيرة ، تظهر معانيته في المواقف التدريسية التي تنطرق إلى موضوعات توابك إفرازات عصر العلم والتكنولوجيا .

إذا عدنا مرة أخرى لموضوع المحتوى والطريقة ، فإننا نقول إن الطريقة الجيدة هي التي من خلالها يستطيع المدرس أن يفجر طاقات الإبداع والابتكار عند التلاميذ ، وأن يشير دواعيهم

للتعلم ، وبخاصة دافع حب الاستطلاع والتقصي لمعرفة الجديد في مجال ما يتعلمونه
تأسسًا على ما تقدم ، فإن دراسة أساليب التدريس المتبعة في تعليم المهج التربوي ،
تتطلب الإشارة أولاً إلى موضوع أساليب التدريس ، كذا موضوع الدافعية والاشكاز ، وذلك
قبل عرض بعض الأساليب والطرق التدريسية التقليدية ، وغير تقليدية ، وكذا قبل التطرق لبعض
الأنشطة التعليمية ، التي لن تكون ذات معنى ما لم تشير دوافع السامع ، ونمى موله

أساسيات التدريس

من المسلم به أن المهج له شقان متكاملان لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر ،
فقد نشأ وطريقة التدريس ، وعلى ذلك فإن تطور في محتوى يسعى أن يلائمه تطور
أسطر في طريقة التدريس

والحقيقة ، أن منهجاً فقيراً في محتواه يمكن أن يشرى التلاميذ في التفكير والمصائب
لثريته إذ ما تم تدريسه بطريقة جيدة ، عن منهج غنى في محواه ويدرس بطريقة سيئة
وعلى وجه العموم ، يسعى مراعاة الأساسات التالية في تدريس المهج

١ - عدم استخدام مصطلحات صعبة في المراحل الأولى ، ولا تعطى تعليلات سريعة
غير صحيحة ، وفي الوقت نفسه لابد من استخدام الكلمات المناسبة في أمثاله
الأساسية ، وأن تعرف للكلمات الجديدة في الإطار الذي تستخدم فيه ، وأن
معرفة الخواص المرتبطة بمصطلح ما ترداداً لاستعدادات مختلفة لهذا المصطلح
وهذا بدوره يعد الطريق لصياغة تعريف يفي باحتياجات المراحل التالية التي يرد
فيها هذا المصطلح

٢ - النموذج المحسوس والمادى أساس تتكون منه المخرجات العلمية ، ففي المراحل الأولى
ترتبط الخواص المحسوسة بالتفسيرات العلمية ، ثم تأتي المراحل التالية التي تتحدد
فيها الخواص العلمية بعيداً عن مضمونها المادى الذي وردت فيه في البداية
وبالسبب للتلميذ المرحلة الأولى ، تعتبر لمحة المادة المحسوسة السببية والمتنوعة
صورية ، لإعداده للتعامل بالمخرجات

٣ - لتنمية التفكير الذهني والابتكاري للتلميذ ، يجب إعطاؤه فرصاً يجد من خلالها
مسائل ومشكلات ، فيحاول حلها

٤ - يجب أن تتكيف الطريقة لتناسب قدرات التلاميذ وميولهم وحاجاتهم ، ولذا فقد
تختلف طريقة التدريس من مجموعة من التلاميذ إلى مجموعة أخرى ، على أنه أب
كانت الطريقة ، فالهدف الأساسي ، الذي يجب ألا يغيب عن خاطر هو المزان على
التفكير السليم وطرق التخطيط للحل والتصميم للوصول إلى الحل ، وليس مجرد
الإجراء الآلى أو القياس على مواقف معروفة

٥ - ألا يكون أسلوب الملمات الشكلى ، هو أسلوب دراسة معالحة موضوعات المهج ،
ولكن ينبغي اتباع أسلوب استقرائى - استنتاجى

٦ - أن يكون الاهتمام بالمفاهيم بصورة رئيسة إلى جانب المهارات ، ومن الأفضل أن
يكتسب التلميذ المهارة بحيث تكون مصاحبة لفهم الفكرة التي وراءها

٧ - أن يكون دور المدرس ، هو أن يشجع الخطوات العقلية والمسارات التفكيرية

للتلاميذ، وأن يوجه هذه المسارات التوجيه الصليم

٨ - أن توجد أنشطة متعددة مصاحبة ومعاونة لمحتوى المنهج ، نذكر منها على سبيل المثال

* وجود معامل تعليمية بالمدرسة

* توفر مكتبة تحتوى على كتب مسطرة لموضوعات العلمية الحديثة مكتوبة بطريقة تناسب تلاميذ كل مرحلة تعليمية ، وبأسلوب تروى يساعد على الدراسة الذاتية

* وجود جمعيات للأنشطة بالمدرسة ، وتزويدها بالمعدات وخدمات و أدوات والتجهيزات التى تساعد التلاميذ على مزاولة ألوان متعددة من النشاط

* تكليف التلاميذ بالقيام بدراسات ميدانية ومشروعات ، يقوم بها التلاميذ كأفراد مجموعات صغيرة

٩ - أن يصاحب المنهج دليل للمعلم ، يشمل التوجيهات اللازمة :

* لاتباع طرق أخرى فى التدريس متقدمة (عبر طريقة التلقين) تعتمد على فاعلية ونشاط التلاميذ فى الموقف التعليمى ، مثل طريقة حل المشكلات أو طريقة التعلم بالاكتشاف

* لتوسيع أساليب التدريس لمقابلة ما بين التلاميذ من فروق فردية

* لمراعاة التتابع والتسلسل فى تدريس المفاهيم التى يشملها كل فرع من فروع المواد الدراسية

* لتكوين دوافع لدى التلاميذ للدراسة ، والاستفادة منها .

* لإدراك أن الثواب أجدى نفعاً وأقوى أثراً فى التعلم من العقاب

* لاقتراح الوسائل اللازمة لعلاج وتوفير الخدمات التعليمية الصالحة لتنفيذ المنهج على أساس من الواقعية المستمدة من ظروف المدارس وبيئاتها ، ومستويات المعلمين القائمين على تنفيذ المنهج

* لتحديد الوسائل المعبئة التى يستخدمها المعلم فى التدريس ، ولتحديد دائلها فى حالة عدم توافرها ، وكذلك لتوضيح طريقة تشغيلها والمداخل المناسبة لاستخدامها

* لتحديد الكتب والمراجع التى يحتاج إليها المعلم فى عمله بجانب الكتب المدرسية المقررة

* للأخذ بأساليب جديدة للتقويم عبر الشبعة حالياً ، مع توصيغ أسس وأصول استخدام هذه الأساليب .

* للتأكيد على أن البحث العلمى فى مجالات المعرفة المختلفة ، وفى طرق تدريسها .

هو السبيل الوحيد لتطوير المنهج ولترشيده الإفادة من التغذية المرتجعة من عملة
التفكير

* للتأكيد على أن هدف المنهج النهائي ليس فقط الجانب التحصيلي ، إنما يشمل
أيضاً المسالك المتعددة ، التي عن طريقها يمكن إكساب التلاميذ مهارات
لحخصة السوية

١ - أن يسعى المدرس خلال الموقف التدريسي إلى تحقيق ما يلي

* إكساب التلاميذ اتجاهات السلبية ، مثل : الديمقراطية ، احترام الرأي المعارض
وعبرها ، وذلك بأن يكون القدوة الحسنة والطيبة فيتمثل به التلاميذ ويقلدوه

* إكساب التلاميذ عادة التفكير الموضعي الناقد عن طريق

تدريب على البحث عن الخفئ وتحليل الموقف ، وتكوين عادة الامتناع عن
صدار الأحكام ، إلا بعد توافر كافة الأدلة والمعلومات اللازمة

- تحليل أي موقف إلى عناصره المختلفة والبحث عن العلاقات الداخلية بين هذه
العناصر لاستبعاد غير اللازم منها والإبقاء على المفيد والمهم

إكساب التلاميذ عادة الدقة في التعبير ، وتنمية قدراتهم على حل المشكلات

- تعزيز التلاميذ تجنب أخطاء الاستدلال الذي يقوم على أساس الاتصال البسيط
أو عدم الاتصال بين العرض والنسبة ، أو نسبة السرعة في النعم ، أو نسبة
للعروض الزائدة ، أو نسبة الاستدلال من مجرد المقارنة ، أو نسبة تطبيق حجة
خاصة على حالات عامة

- ربط الأسباب بمسبباتها

* تعزيز التلاميذ اتباع الخطوات التالية عند حل أية مشكلة

- إدراك أبعاد وعناصر المشكلة إدراكاً واعياً

- تحليل المعلومات الواردة في المشكلة .

- التمييز بين ما هو معطى في المشكلة وما هو مطلوب ، حتى يمكن تحديد الهدف
المطلوب بدقة .

- وضع نموذج رياضي لعطبات المشكلة في صورة رسم أو شكل تخطيطي أو تعبير
رياضي أو معادلة أو متباينة . . .

- بعد الوصول إلى فكرة الحل ، ينظم عرض الحل بالأسلوب المنطقي
التحقق من أن الحل يتفق مع واقع المشكلة .

* إكساب التلاميذ القدرة على الاكتشاف والإبتكار عن طريق :

- عرض موضوعات في صورة مواقف استكشافية ، وذلك بعرض بعض الحالات
الخاصة ، التي من خلالها يمكن للتلميذ أن يكتشف بنفسه الظاهرة ، ثم يحاول

- تعبئتها ، مع مراعاة الأخطاء التي قد تنجم عن التعميم
- إتاحة الفرص التي من خلالها يستطيع التلميذ المشاركة في إنشاء بناء معرفي في مستواه ، فيشعر بأن المعرفة بسيطة غير مفعمة أو رهيبية أو معقدة ، لأنه من صنع الإنسان .
- إتاحة الفرص للتحدي العقلي ، والتي من خلالها يصل التلميذ إلى حل ومعدة بعض المواقف الجديدة ، فتكون لديه دوافع للدراسة ومواصبتها حتى النهاية
- سحاج
- تنظيم بعض المناقشات والمبادرات جماعية ، التي من خلالها يكثر تاحة لفرادي أمام التلاميذ للاكتشاف والابتكار ، كذا تكليف بعض "تلاميذ للقيام ببعض المشروعات الفردية التي تناسب قدراتهم
- تعزيز التلاميذ بتبني فكرة علمية ما ، وذلك بالاستعانة بمصادر أخرى غير الكتاب المدرسي
- مساعدة التلاميذ على تكوين البصيرة العلمية بتزويدهم بمواقف تستدعي إعادة تشكيل عاصرها من جديد ، حتى يتضح لهم علاقات جديدة . ونقدهم لهم هذه الرؤية احتمال تشكل مواقف جديدة تماماً

الدافعية والابتكارية في تعليم المنهج

أولاً : الدافعية

من المسلم به أن دوافع الإنسان هي التي تحدد سلوكه ، لذا يعيش الإنسان مدفوعاً نحو تحقيق أهدافه الخاصة التي تجعل للحياة معنى وأهمية بالنسبة له . وعليه ، يشير الدافع إلى حاجة داخلية لدى الفرد ، يترتب عليها تشبيط سلوكه وتوجيهه نحو تحقيق أهدافه

وهي هدف قصدي ، تعرف (صرية الغريب) الدافعية بأنها تكوينات فرصية وسيطة ترمز بعلاقة بين الكائن والوسط الذي يعيش فيه ، وهي ضرورية لتفسير السلوك ولها قسمة كبيرة في حدها إلى -

والآن ، ماذا عن دوافع حب الاستطلاع ؟

توجد محاولات عديدة لتصنيف الدوافع عند الإنسان . ولقد كان لدافع حب الاستطلاع مكانة متقدمة في تلك التصنيفات ، كما يوضح ذلك الحديث التالي : (٢)

١ - التصنيف الثنائي (تصنيف هنري موراي) :

يقسم (موراي) الدوافع إلى نوعين ، هما

* دوافع ذات صبغة فسيولوجية كالخوف والعطش

* دوافع ذات صبغة سيكولوجية ، وعددها (٢٣) دافعاً ، وتنتمى دافع الاستطلاع

ويرى (موراي) أن الدافع يمثل رغبة الفرد في تحليل الأحداث ، كذا الميل إلى التأمل ، تحقيق وشفاف بالأحداث الصعبة والبحث عن المسببات .

٢ - التصنيف الثلاثي (تصنيف هيلجارد) :

يصنف (هيلجارد) الدوافع إلى ثلاثة أنواع ، هي :

* دوافع تلزم الفرد ليستمر في الحياة .

* دوافع توهل الفرد للحياة مع الجماعة

* دوافع تدور حول الذات .

ولقد قسم (هيلجارد) الدوافع اللازمة لاستمرار الفرد في الحياة إلى :

- دوافع بقاء ، دورية كالجوع والعطش .

- دوافع بقاء ، طارئة كالآلم والتعب .

- دوافع بقاء ، نفسية وهي توجه الفرد وتجذب اهتمامه إلى المثيرات في البيئة المباشرة

كحب الاستطلاع

وعليه .. فإن دافع الاستطلاع - من وجهة نظر (هيلجارد) - من الدوافع اللازمة

لاستمرار الفرد في الحياة

٣ - التصيد الرباعية (سند حبر الله)

- * دوافع الفناء ، وهي متعلقة بالمحافظة على الحياة وعلى الوجود نفسه كحوق ، انعطش
- * دوافع خاصة بالملذة في حد ذاتها كالتمتعين والحفر
- * دوافع طوري اكل فائدة والهرب

* دوافع حضورية ، ونعرف بالسل التي تعرف بالجميد والرغبة في المعرفة ، وتشمل ميولاً
فلسفية كالبحث في الوجود ، وميولاً استغرافية كالبحث في : الطبيعة ، وميولاً
فنية

٤ - التصنيفات الخماسية (تصنيف ماسلو)

- يفترض ماسلو وجود ٥ هرمي مسيرح للدوافع و ٥ حاجات ، سند حاجات
السيولوجية ، وينتهي بالرغبة في المعرفة ، وتحقيق الذات
- ويتدرج هذا السلسل كالتالي :
- * حاجات السيولوجية
- * الحاجة إلى الأمن
- * الحاجة إلى الانتماء والحب
- * الحاجة إلى التقدير
- * الرغبة في المعرفة والفهم وتحقيق الذات

عشر (ماسلو) : مع الاستطاعة من بين حاجات التي تحقق الرغبة في معرفته وأهمه
وتحقيق الذات ، وعرفه بأنه : حاجة لثبات ، والاستقرار ، وعدم إشباعه يؤدي إلى
سوء من خوف واعتق ، ويكون للفرد رغبة : حمة في معرفته وأهمه

وتظهر التصفات السابقة أهمية : مع الاستطلاع ، لأن له مكانة مميزة بين الدوافع مسببة
المشاعر موزا ، كما أنه من دوافع اليقظة تنمى عند (هليجاردا) ، ومن الدوافع الخفية
في التصنيف الرباعي ، ويتصدر قمة هرم ماسلو ،

الدافعية والتعلم :

- تسمى المشكلة بالسبب للفرد ما يلي
- * وجود دافع قوي لتحقيق هدف معين
- * يبدأ الفرد محاولات لإيجاد هذا الهدف في ضوء معلوماته وخبراته السابقة
- * يستطيع الفرد إيجاد حل المشكلة ، إذا كانت معلوماته وخبراته السابقة تساعده على ذلك
- * إذا كانت معلومات وخبرات الفرد السابقة غير كافية ، فإن المحاولات التي يبذلها لن

تجدي شيئاً ، ويظل في حالة توتر لأنه لم يحقق ما تصبو إليه نفسه .

* إذا كان الدافع لتحقيق ذلك الهدف من القوة بحيث أن الفرد لا يستطيع إسقاطه من تفكيره ، فإنه يبحث عن معلومات وجبرات جديدة تزيد من كفايته وتساعد على الوصول إلى هدفه ، وذلك يؤدي إلى روال التوتر الذي يعتره .

تأسس على ما تقدم ، يمكن تعريف الدافع بأنه العامل الأساسي الموجه للسلوك ، بمعنى أنه الحاجة الأولية الناشئة من داخل الكائن الحي والتي تدفعه إلى النشاط ، فإذا لم يحقق الفرد حاجاته يكون في حالة توتر نفسي ، ويظهر في حالة نشاط دائم حتى يشبع هذه الحالة ، فيرول عنه التوتر النفسي الذي يعاني منه (٣)

والسؤال :

إن ما تقدم لهر صالح بالنسبة للحاجات الأولية الناشئة من متطلبات بيولوجية وفسيولوجية ، وذلك مثل : شعور الفرد بالجوع ، أو إحساسه بالصداع ، لكن ماذا عن محتوى المواد العلمية التي تتطلب دراستها عمليات عقلية تتزايد بتعدد وارتقا مستوى دراستها ؟

إن ما يطبق على الحاجات الأولية ، يطبق تماماً بالنسبة لتعلم المواد الدراسية . مثلاً : إذا كان التلميذ يبعي أو يسعى إلى إجابة سؤال أو تطبيق ما ، وكان ذلك الموقف جديداً بالنسبة له ، ولم يسبق له مواجهته من قبل ، فيكون في حالة قلق وتوتر نفسي . وحتى يستطيع الإجابة عن السؤال أو معرفة التطبيق ، عليه أن يسترجع خبراته السابقة فيما درسه من قوانين ونظريات ، ثم يبدأ في محاولة الربط بين تلك الخبرات والظروف في السؤال ، عن طريق فرض الفروض المتخلفة التي تسهم في الوصول إلى الهدف ، فإذا استطاع التلميذ أن يحقق الهدف المنشود عن طريق تلك الفروض ، يزول عنه القلق والتوتر اللذين انتاباه . ولكن ، إذا أخفق في الوصول إلى الهدف المطلوب ، يستمر في قلقه وتوتره . وإذا كان الدافع لدى التلميذ قوياً لحل هذه المشكلة كأن تكون هذه المشكلة أساساً لفهم أمور أخرى ، أو أنه سيؤدي امتحاناً فيها ، فإنه يبذل محاولات أخرى ، تشمل في فرض فروض أخرى ، أو سؤال أقرانه في المدرسة ، أو سؤال المدرسين في نهاية الأمر

المهم في الموضوع ، أن التلميذ ظالماً وجد حلاً للمشكلة التي يبحث فيها ، ووصل إلى الهدف الذي يسعى إليه ، فإنه يشعر بالراحة والسرور ، ويزول عنه التوتر والقلق .

إن الحديث آنف الذكر ، يبرز أهمية دور المدرس في استغلال ما لدى التلاميذ من دوافع كمنة وظاهرة على حد سواء . فالمدرس المؤمن بدور الدافعية في التعلم يخلق دائماً جوّاً ودياً بينه وبين التلاميذ يوحى بالاستفسار ، ويؤكد على أهمية حب الاستطلاع . لذا ، ينبغي ألا يهمل المدرس سؤالاً يتقدم به أي تلميذ ، حتى وإن كان هذا السؤال بسيطاً بدرجة ما . أيضاً ، بالنسبة للأسئلة الصعبة أو المعقدة ، ينبغي أن يساعد المدرس التلاميذ على اجتياز العقبات التي تحول بينهم وبين الوصول إلى هدفهم ، وهو بذلك يساعدهم على إكمال المحاولات الفاشلة في الحل ليحاولوا غيرها ، موضوعاً لهم ما غلب عن تفكيرهم بالإيحاء أو التلميح ، إذ لزم الأمر ذلك (٤) .

أيضاً ، إذا أخذنا في الاعتبار أن " الحيل عبارة عن انجاء موجه لدى الشخص نحو

موضوع معين أو نشاط معين^(٥١) ، لأدركنا أن حب الاستطلاع عند التلميذ هو إحدى صور الميل المحجة لديه .

ما دام الأمر كذلك ، ينبغي على المدرس استغلال دافع حب الاستطلاع عند التلميذ ، لأنه يمثل صورة واضحة المعالم للميل الظاهرة ، أي الموجودة فعلاً عند التلميذ ، وهذه بدورها تسهم حتى في إثارة الميل الكامنة لدى التلميذ .

إن دافع حب الاستطلاع كإحدى صور الميل الظاهر عند التلميذ - يساعد المدرس في تحديد نقطة البداية في اكتشاف الميل الأخرى الكامنة عند التلميذ

وهدير بالذكر ، أنه ينبغي على المدرس استغلال دافع حب الاستطلاع عند التلميذ بحكمة وروية ، ولا انعكست الآفة ، وانقلبت الأمور رأساً على عقب ، فالنشاط الذي يقود به التلميذ بدافع حب الاستطلاع ، يجب أن يكون في حدود قدراته وإمكاناته العقلية والذهنية ، فبشعر بالرضا والسعادة بالنسبة لما يؤديه . وفي المقابل ، يحدث العكس تماماً ، ويصاب التلميذ بالإحباط إذا حاول المدرس أن يجعل التلميذ يؤدي أدواراً تفوق قدراته وإمكاناته بكثير ، وذلك بدعوى استغلال دافع حب الاستطلاع عند التلميذ ، لأنه في الحالة الأخيرة يجعله المدرس بأثقال تزيد بكثير عن قدراته العقلية واستعداده الذهني .

وفي هذا المقام ، ينبغي التنويه إلى أن هناك من يرى أن دافع حب الاستطلاع شيء ينبع من داخل التلميذ ذاته ، وليست للؤثرات الخارجية المقصودة أي دور في إبراره أو ظهوره على سطح الأحداث

إن الرأي السابق يتضمن معالطة كبيرة . لأنه لولا المؤثرات الخارجية ما نشأ في الأصل دافع حب الاستطلاع عند الأفراد . وعليه .. فإن المدرس الكفء والجادق ، يستطيع بسهولة أن يصل إلى أغوار التلميذ ، وأن يستغل دافع حب الاستطلاع لديه في دراسة المواد المقررة

وحتى يتحقق ما تقدم ، ينبغي استخدام عملية التدريس كوسيلة لإكساب التلاميذ طرق التفكير السليمة ، وكوسيلة لإكسابهم عادات وقيم واتجاهات مرغوب فيها .

وأخيراً ، يمكن إكساب دافع حب الاستطلاع عند التلميذ ، إذا ما استطاع المدرس استغلال كل مناسبة متاحة وفرصة ممكنة ليربط ما يدرسه التلميذ بحياته وميوله واهتماماته رغباً إيجابياً ، مع توضيح الهدف مما يدرسه من معلومات ومعارف علمية .

والسؤال : إذا كنا قد أشرنا في الحديث آنف الذكر إلى دافع حب الاستطلاع ، فماذا يعني هذا الدافع ؟ ومعنى آخر : ما التعريف العلمي لمفهوم دافع حب الاستطلاع ؟

بعض تعريفات دافع حب الاستطلاع

نذكر فيما يلي بعض تعريفات دافع حب الاستطلاع :

* " إحدى الفرائز التي تمكن الفرد من تعرف أساليب إعداده للحياة ، وذلك عن طريق استجابة الفرد للجديد وارتياح الأماكن الغريبة " . (أحمد عزت راجع)^(٥٢) .

* " الميل إلى الحركة واستكشاف الغرائب بهدف اكتشاف واستعمال الأشياء ، التي تحبب

بالفرد وتكون غامضة عليه فيقوم المستطلع فك الأجهزة والأدوات بهدف تعريضها " (سيد خير الله) (٧) .

* " نزوع الفرد لاستطلاع شيء أو موقف بفحصه ويحسه ، وذلك عند محابته لشجرات جديدة أو مواقف وخيرات جديدة ، كما يهد من أهم الدوافع التي أدت إلى انفراد لعلم والمعرفة " (حامد زهران) (٨)

* " استجابات تفحصية تحدث في مواجهة مشيرات بيئية جديدة أو مفاحشة متفارة ومعقدة " . (برلاين) (٩)

* " استجابات تفحصية تحدث في مواجهة مشيرات بيئية غامضة ، فيبدأ الفرد في لتفحص ومحاولة استكشافها ، بدافع من الرغبة في زيادة تعرف البيئة والتفحص ويبحث عن الحشرات الجديدة والندرة في فحص واستكشاف هذه المشيرات سهم في معرفة المزيد عنها " (ماو - هولت) (١٠)

* " أفعال وسبلية يقوم بها الفرد ويعمل على زيادة اتصاله بأشياء جديدة أو محتلفة كما تزيد من مقدار المخزون الحسي والوضوح الإدراكي للأشياء المحسوسة ، وهو أحد بدائل النتائج السلوكية ليل (المخططات) أو التكوينات المعرفية للتحرك نحو النظام والتناسق والحفاظ عليهما " . (سموك وهولت) (١١)

* " يمثل سلوكا حركيا بهدف إيجاد الصلة بين الكائن وحوائب مختارة من البيئة ، وهو دالة حطية لمستوى تعقيد المشير " . (وليم ديجير) (١٢)

وتظهر التعريفات السابقة أن دافع حب الاستطلاع يتميز بالخصائص التالية :

* عزيزي (راجع)

* يقوم فيه الفرد بأفعال وممارسات (راجع ، خير الله ، زهران ، برلاين ، ماو - هولت ، ديجير)

* الأمور الجديدة أو الغريبة أو الغامضة تثير الدافع (راجع ، خير الله ، زهران ، برلاين ، ماو - هولت ، ديجير) .

ومن نتائجه :

* تعرف البيئة والإعداد للحياة . (راجع)

* فك الأجهزة والأدوات . (خير الله) .

* انفراد العلم والمعرفة . (زهران) .

* زيادة المخزون الحسي والوضوح الإدراكي للأشياء المحسوسة . (هولت) .

* يمثل دالة حطية لمستوى تعقيد المشير . (ديجير) .

وفيما يختص بدافع حب الاستطلاع في التعليم ، فيمكن تعريفه إراثيا كما يلي :

استجابات التلاميذ الإيجابية لأساليب وطرائق التعليم المتبعة في العملية التعليمية:

لتعرف المزيد من الخبرات عن البيئة والنفس بقصد الوصول إلى المستويات الأدنى ، وبهدف زيادة قدرة التلاميذ على فهم قوانين ونظريات العلوم السحنة التي يدرسونها ؛ مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى تحصيلهم في هذه العلوم .

وبلاحظ في التعريف الأخير أن أساليب وطرائق التعليم ، تقابل الخبرات في التعريفات آنفة الذكر

ثانياً : الابتكارية

إن دراسة التلميذ لمحتوى المادة العلمية ، سوف يكسبه معارف جديدة لم تكن له حصة و دراية بها من قبل ، وذلك سوف يزيد زاده الثقافي . وبالنسبة لتعليم المادة العلمية ، يوجد مفترقان للطريق ، فإما أن يقوم المدرس بتعليم التلميذ بطريقة غطية تسهم في إكسابه المعرفة فقط ، أو أن يقوم بتعليمه بطريقة تفجر إبداع التلميذ وابتكاره فيكتسب المعرفة بطريقة تجعله يتعرف حوئها المختلفة وتطبيقاتها وصلاتها الوثيقة بجوانب المعرفة المختلفة الأخرى ، فتنمو التلميذ في علميا ونفسيا صحيحين

وبعبارة ، فإن غاء العامل البشري لأية أمة من الأمم هو المكسب الحقيقي لها ؛ لذا فالدولة الصحيحة نفسيا ليست هي الدولة الغنية بمواردها الطبيعية ومسانعها العالية ، وليست هي الدولة التي تعتمد على جيشها القوي الذي لا يقهر ، وإنما هي الدولة التي تستطيع أن تنمي وتبنى رأسمائها البشري بحيث تكسب أفرادها الصحة العقلية

نسبياً على ما تقدم ، يكون التفكير الابتكاري أحد الأهداف التربوية المهمة والملمحة التي يجب على المدرسة أن تعمل جاهدة على إكسابه للتلاميذ ، من خلال المناهج المقررة عليهم ولكن : ما المقصود بالابتكارية والتفكير الابتكاري ؟

إن الابتكارية هي عملية انبثاق أو توليد علاقة جديدة بين الفرد من ناحية والظروف أو المواقف وما فيها من أئب ، وأحداث وأشخاص من ناحية أخرى - (١٧٤) .

ومن هنا نجد العلاقة وثيقة الصلة بين الابتكارية والأنشطة التعليمية ، إذ من خلال ممارسة التلميذ لتلك الأنشطة والتفاعل معها يكتسب نتائج مشبعة مرضية له ، كما يتروى بخبرات تمكنه من تنمية قدراته وقواه وطافاته على نحو أكثر فعالية وإنتاجية ، كما أنه يكتشف علاقات جديدة

وباختصار .. من خلال ممارسة التلميذ لتلك الأنشطة تنفتح لديه وتنبثق طاقات الابتكارية. وفي المقابل ، فإن عدم إشباع قدرات التلميذ الابتكارية وعدم ثنائها لسوف يجعله غير راض عن ذاته ؛ مما قد يجعله يصاب بالتوتر والانهيار العصبي . إن تفجير الطاقات الابتكارية عند التلميذ يؤدي إلى رفع مستواه التحصيلي ، كما يؤدي إلى النجاح في المجالات الأخرى كالعلوم والفنون والآداب

وبالنسبة للتفكير الابتكاري ، فمهما اختلف الباحثون في تعريفهم له تبعاً لأظرفهم النظرية والزوايا التي يظفرون من خلالها إليه ، فإنهم يتفقون على أن هذا النوع من التفكير

"بتمنح عن إنتاج شيء ما فريد أو جديد إلى الوجود" (١٤) .

وجدير بالذكر أن التفكير الابتكاري قائم وموجود بين الأطفال ، إلا أنه قد يخفى ويظلم بعد فترة المرافقة . وفي هذا الصدد ، " أكد (تورانز Torrance ١٩٩٢) أن الابتكار إذا لم يشجع في مرحلة الطفولة ، فإن تشجيعه بعد ذلك لا جدوى منه ، إذ سرعان ما يخفى بعد سن السابعة عشر " (١٥) .

كما أكدت (ديودك Dudek ١٩٧٤) أن الاعتقاد القائل بأن الابتكار مفهومة الحديث ليس موجوداً عند الأطفال اعتقاد قائم بغير دليل ، وأن الابتكار يمثل صفة مشتركة بين جميع الأطفال .

كذلك ترى (رينزولي Renzulli ١٩٧٣) "أن الابتكار شائع عند الأطفال بدرجة كبيرة ، ولكنه نادر عند الراشدين" (١٦) .

وجدير التنويه إلى أن الابتكارية لا تعتبر " صفة ثابتة في الشخصية ، وإنما هي شيء يتغير على مر الزمن ، تبسره بعض الظروف والمواقف ، ويهوقه البعض الآخر من هذه الظروف والمواقف " (١٧) ، لذا ، ينبغي أن يوفر المعلم الظروف البيئية المناسبة لتشجيع التلاميذ على ممارسة التفكير الابتكاري .

طرق وأساليب تقليدية في تعليم المنهج

لا يتم تحديد محتوى أى منهج بطريقة عفوية أو ارتجالية ، وإنما يتم بطريقة مقصودة من خلال تعخطيط منظم ومدرس . إن من يقوم بالعملية السابقة يضع فى اعتباره أن يتضمن محتوى المنهج حشرات هدفية ومحظطة ومنسبة على مجموعة من الأسس والمعايير على أن تظم هذه الحشرات بترتيب يتوافق مع مراحل النمو العقلى والانفعالى والنفسى والجسمى للتلميذ

ولكن ، قد يتعارض التنظيم السابق مع التنظيم المنطقى للمادة الدراسية . إن الموضوع لسابق آثار جدلا بين التربويين ، فهناك من يرى أهمية مراعاة نظرية الملكات فى بنا المنهج دون الإخلال بالتنظيم المنطقى للمادة الدراسية ، وهناك من يرى أهمية مراعاة النظريات السيكولوجية الأخرى ، كنظرية التدريب الشكلى ، أو النظرية الارتباطية ، أو النظرية المجالية

إن ذلك الجدال القائم بين مؤيدى ومعارضى النظريات السابقة لا يعيب شئ ، ولكن ما يهم هنا ، إجابة السؤال المهم : ما علاقة طريقة التدريس بالمحتوى ؟

إذا أخذنا فى الاعتبار أن المحتوى يبقى أن يعكس الأهداف المطلوب تحقيقها ، أدرك مدى الارتباط الوثيق بين طريقة التدريس وتلك الأهداف . وعليه ، يسمى أن ترتبط طريقة التدريس ارتباطا وثيقا بالمحتوى . ولكن البناء المعرفى للمحتوى يتأثر بطبيعة المادة الدراسية التى يتصممها هذا المحتوى . كما يتأثر بطريقة تنظيم هذا المحتوى

إذا ، مادام الأمر كذلك ، ينبغى رفض فكرة تدريس محتوى أى مادة دراسية من خلال طريقة واحدة مهما كانت فعاليتها ، وذلك للأسباب التالية :^(١٨)

- ١ - إن استخدم أية طريقة مهما انسجمت بالمبادئ والفاعلية ، ومهما وقعت تحت أى تنظيم أو مسمى ، لو تم استخدامها استخداماً غير مناسب أو غير متوافق مع الأسس التى ينبغى مراعاتها عند تعليم محتوى أية مادة دراسية ، يجعل من هذه الطريقة طريقة فظية فى الاستخدام ، تقليدية فى التكيف
- ٢ - إن قصية بناء المادة الدراسية ، ما بين التنظيم المنطقى والتنظيم السيكولوجى لم تحسم بعد ، فكيف إذا يمكن الزعم بأن محتوى المادة الدراسية يمكن تعليمه من خلال طريقة واحدة ؟

٣ - قد تتضمن المادة الدراسية موضوعات متباينة فى طبيعتها ، وذلك يستوجب استخدام مداخل تدريس مختلفة . وبالتالي ، لا يمكن استخدام طريقة تدريس واحدة فى تعليم جميع الموضوعات التى تشملها المادة الدراسية

تأسيسا على ما تقدم ، يكون من المهم بالفعل تنوع طرق تعليم موضوعات المادة الدراسية ، وذلك يتوافق مع مفهوم التعلم الجبورى الذى يستحب فيه المتعلم لمحال الشيرات (وليس بمشير واحد فقط) ، وتكتسب الحقائق والمهارات عن طريق ربطها بأنواع من النشاطات

دات المعنى (وليس بشاط واحد فقط)

والحقيقة ، أن أي طريقة من الطرق قد تكون مشيرة في تدريس موضوع بعينه ، ولكنه قد لا تكون كذلك بالنسبة لموضوعات أخرى . وقد يكون لها معنى في موقف محدد ، ولكن ذلك قد لا يتحقق في مواقف أخرى .

معنى ، يمكن للمعلم استخدام أكثر من أسلوب أو طريقة في شرح الدرس الواحد . أي أنه يستطيع التمهيد لمقدمة الدرس بطريقة ما ، ثم يشرح المفاهيم والتعريفات والمهارات التي ينصتها الدرس بطريقة ثانية ، وفي أثناء تقويم مستوى أداء التلاميذ لما يتعلمونه يمكنه استخدام طريقة ثالثة .

وعليه ، فإن استخدام المعلم للطريقة أو أسلوب تدريس واحد ، أو استخدامه لأكثر من طريقة وأسلوب ، فذلك يتوقف على مدى وعيه وإدراكه لمتطلبات الموقف التدريسي ولخصائص المتعلمين من ناحية ، كما يتوقف أيضا على معرفته وإجادته لطرائق وأساليب التعليم المختلفة . إجابة تامة تجعله يسيطر كاملة على هذه الأساليب والطرائق ، فيستخدمها استخداما فعالا مشمرا في عملية التدريس ، ويطوعها بما يخدم موضوع الدرس .

وبعامة ، فإن استخدام المعلم لطريقة تدريس واحدة أو لعدة طرق تدريس مختلفة ، بشروط أن يكون ذلك بفاعلية ، يجعل المعلومات تصل سهلة وغير معقدة للتلاميذ ، فيستطيعون إتقانها ومعرفة جميع دقائقها بدرجة كبيرة ، ولا يعونهم شيئا مما يعرضه المعلم داخل حجرة الدراسة .

وفيما يلي أساليب وطرق التعليم التقليدية التي يمكن للمعلم استخدامها داخل الفصل ، والتي يطلق عليها مجموعة العرض ، حيث يقوم بالعمل المدرس منفردا في أغلب الأحيان ، أو يشترك معه التلاميذ في أضيق الحدود .

وتتضمن هذه المجموعة أسلوبين ، هما : المحاضرة والمناقشة . وفيما يلي توضيح لكل منهما : (١٩)

(١) المحاضرة :

في هذه الطريقة يقوم المعلم بإلقاء المحاضرة أو الدرس على التلاميذ وهم جالسون على مقاعدهم . ويجب على المحاضر أن يراعى مستوى جمهور المستمعين ، فلا يتحدث معهم بكلمات وعبارات رقيقة عالية المستوى فلا يستطيع أن يتابع حديثه أحد ، أو يفهم ما يقدمه من حقائق ومعلومات . كذا ، يجب ألا يتحدث مع المستمعين بمستوى هابط أو مبتذل ، فيستخفون به أو يعزرون منه كلية .

وفي البداية ، يجب أن يوضح المحاضر أسس الموضوع الجديد الذي يقوم بشرحه ، كما يجب التمهيد لذلك الموضوع بما يخدمه من موضوعات أخرى سبق تناولها ، أو سبق التطرق إليها . كذلك ، ينبغي أن يتطرق المحاضر إلى شتى الموضوعات ذات العلاقة المباشرة والوثيقة بالموضوع الجديد كلما وجد سببا لتحقيق ذلك ، مما يظهر ترابط وتكامل الخبرات فيما بينها .

كما ، يجب أن يمهّد المتحدث لموضوع محاضراته التمهيد اللازم والمناسب بحيث يشد

انتباه المستمعين له فيتناغم به يشغف وشوق وفور الانتهاء من المقدمة ، يوضح المتكلم في شرحه الأبعاد الرئيسية لموضوع المحاضرة أو الدرس ، على أن يعقب ذلك عمل الربط الواضح لجميع جوانب الموضوع

وفي النهاية ، يناقش المحاضر المستمعين في كل ما تحدث فيه حتى يتأكد من أن المستمعين يفهمون تماماً ما يقصده من معان ، وليقف على ما يفعل عن انتباه بعض المستمعين ليعيد شرحه وتفسيره مرة أخرى .

وينبغي ألا يترك المحاضر أية فرصة أثناء المحاضرة دون استغلالها ، مادامت هذه الفرصة تسهم في توضيح وتثبيت الأفكار التي يتناولها بالشرح والتفسير ، وأيضاً ، يجب ألا ينهي المحاضر محاضراته ، دون التأكد من فهم ومتابعة نسبة كبيرة جداً من المستمعين لكل ما يقوله ويقصده

ونود أن نلفت انتباه المعلمين إلى أن الاستطراد المبالغ فيه قد يكون سبباً في شرود المستمعين بعيداً عن جو حجرة الدرس ، إذ إن المستمع عندما يشعر أن المحاضر يعيد ويكرر لمعاني نفسها ، وأنه يقف عند نقطة واحدة فقط ولا يتخطاها ، فإنه يسبيل سريعاً ما يقوله المحاضر لأنه لم يأت بعد بجديد ، ولأنه استغرق وقت المحاضرة في حريشة واحدة من حريشات الموضوع ، لذا ، يجب ألا يستغرق المحاضر الوقت في تفسيرات وتوضيحات قد تضعيع المعنى المقصود ، وأيضاً ، يجب على المتحدث أن يورع وقت المحاضرة على البود التي يريد التطرق إليها ، بشرط أن يراعى الأهمية النسبية لكل بند من هذه البود ، فيقرر له الزمن اللازم ، ويند بتعاشي المغالاة في تفسير بند ما على حساب بقية البود ، كما يجب أن يراعى المحاضر أن تكون كلماته واضحة الخارج ، وأن يكون نطقه سليماً ، وأن يراعى قواعد اللغة كلما استطاع إلى ذلك سبيلاً ، ويقرر الإمكان ، وأخيراً ، ينبغي أن يتحدث المحاضر بهدوء وبصوت معقول ومناسب ، بحيث لا يسبب للجالسين في الصفوف الأمامية أي إزعاج

وعلى الرغم من أن هذه الطريقة لها اليد الطولى بالسبب لطرائق التدريس المعمول بها في مدارسنا ، إلا أننا نبدى تحفظاً واحداً فقط تجاه هذه الطريقة ، وهو عده استغلال هذه الطريقة كما ينبغي في عملية التعليم والتعلم ، فالملاحظ الآن أن المعلمين في المدارس يقومون بالعمل كله ، إذ بطل المعلم يحاصر من بداية الدرس حتى نهايته دون إشراك التلاميذ معه ، فما قد لا تتابع نسبة من التلاميذ كل ما يقوله المعلم ، وقد لا تعى أو تستوعب نسبة أخرى من التلاميذ شيئاً مما يقوله ، وفي هذه الحالة الأخيرة ، يكون المعلم في واد والتلاميذ في واد آخر

وعلى وجه العموم ، ما لم يشارك المعلم التلاميذ معه في المحاضرة بما تشتملهم فيها بقول ، والرد على تساؤلاتهم ، تفقد المحاضرة بريقها وروقتها ، ولا تكون لهم مردودات تعليمية تذكر ومن جهة أخرى ، لا نقالي إذا قلنا إن المعلم في هذه الحالة يعقد قيمته ، ويكون شأنه شأن أية آلة تسجيل ، ويفقد الموقف التدريسي التفاعل الحي المطلوب بين المعلم والتلاميذ .

وقبل إلقاء المعلم للمحاضرة ، يجب أن يكون جاهزاً ومستعداً تماماً لأداء هذا العمل ، وذلك عن طريق

- السطرة الكاملة على المادة العلمية لموضوع المحاضرة
- لتحطيط المظم والدقيق للأركان التي تقوم عليها المحاضرة ، من حيث التمهيد والشرح ومواقع المناقشة
- توزيع الزمن الدقيق لكل سد من بنود المحاضرة .
- الواجبات التي يكلف بها التلاميذ كتطبيق لموضوع المحاضرة .
- وبعد إنفاذ المحاضرة ، يجب على المحاضر مراعاة ما يلي :
- * التأكد من متابعة التلاميذ لكل ما يقول ، وذلك بالوقوف عند المواقع المناسبة لإلقاء الأسئلة ، التي من خلالها يمكن تحديد مدى فهم التلاميذ لموضوع المحاضرة
- * استخدام الوسائل التعليمية المعبية في المواضيع التي تسمح بذلك ، بشرط أن تسهم هذه الوسائل في تسلسل وتتابع العرض الموضوعي والمنطقي للأفكار التي تتضمنها المحاضرة .
- * احرص على ألا يقوم بالعمل منفرداً ، وإنما شارك معه التلاميذ ، وذلك عن طريق المكشفت المسمرة بين الطرفين ، وعن طريق الرد على تساؤلات واستفسارات التلاميذ ، بحسب روح التعاون بين أطراف الموقف التعليمي ، ويقتل الملل الذي قد شرب بعض التلاميذ .
- * احرص على استخدام وسائل تقويم متنوعة خلال أداء المحاضرة ، وذلك مثل الملاحظة ونظف الاختبارات الشفهية والتهريبية
- * التوسع في طبقات الصوت أثناء إلقاء المحاضرة بما يتناسب مع المواقع ذات الأهمية في موضوع المحاضرة ، بما بلغت انتباه التلاميذ إلى تلك المواقع ، وبما يجذب المحاضر اهتمام التلاميذ لما يقوله .
- * الحركة المعقولة أثناء المحاضرة شيء ضروري ومهم ، إذ أن وقوف المحاضر ساكناً في مكان واحد طوال فترة المحاضرة يجعله شبيهاً بالتمثال الذي يرتكز على قاعدته وفي المقابل ، فإن حركة المحاضر المستمرة غير المستقرة تجعله كالنحلة التي بسبب طنفسها صدام الآخرين ، كما تسبب حركتها غير المستقرة رغبة الأعين .
- * احرص على معاملة المستمعين معاملة طيبة كريمة ، إذ إن الهدف الأول والأخير من المحاضرة هو تقديم أقصى ما يمكن من خدمات تعليمية وتربوية تسهم في بناء التلاميذ في الاتجاه المنشود .

وتتميز هذه الطريقة بالآتي :

- * يمكن من خلال هذه الطريقة التعبير عن المفاهيم والمعلومات المتضمنة بالكتب نصيراً دقيقاً ، لا غموض ولا لبس فيه ، فيكون ذلك أفضل من ترك التعلم يتعلم طبقاً لاجتهاده وتفسيراته للمعاني المتضمنة في تلك الكتب .
- * يمكن من خلال هذه الطريقة التمهيد لموضوعات الدروس الجديدة ، أو الربط بين الأفكار

القديمة والحديثة ، وبالعكس

* تساعد هذه الطريقة في توفير وقت المحاضر ، إذ يمكنه عرض كم كبير من ألوان المعرفة في زمن قليل نسبياً ، وبالتالي تساعد هذه الطريقة على تدريس أحراراً كبيرة من المناهج المقررة على التلاميذ

* تسهم هذه الطريقة في عرض المعلم للموضوع بتسلسل وبترتيب الأفكار بطريقة منطقية ، إذا كانت لديه القدرة والملمكة لتحقيق ذلك

* لا يتطلب تنفيذ هذه الطريقة إمكانات أو تجهيزات غير عادية ، لذا تعد طريقة اقتصادية قياساً بالطرق الأخرى .

أما سواها القصور في طريقة المحاضرة كأسلوب من أساليب التدريس تمثل في الآتي

* قد لا يشرك المعلم التلميذ معه في العمل ، ولذا لا يقوم الأخير بأى نشاط ملحوظ أو بأى دور يذكر ، كما يكون سلبياً ، وغير نشيط ، وقد يركن إلى الخمول والملل ، ثم التوهان والشرد في النهاية

* لا يستطيع المعلم الوقوف على الفروق الفردية بين التلاميذ ، وبخاصة إذا لم يستعمل وسائل التقويم المناسبة لذلك الغرض

* لا تقدم هذه الطريقة خيرات حسنة للتلاميذ ، إذ يقوم العمل فيها على الكلام فقط ، لذا تعتمد نسبة كبيرة من التلاميذ على الحفظ والاستظهار في تحصيل معلومات

* لا يستطيع المعلم ، وبخاصة من يمارس المهنة من فترة وجيزة ولم يتعمق فيها بعد ، أن يدرك تماماً مدى تنوع وفهم جميع التلاميذ لكل ما يقوله .

(٢) المناقشة :

وصحت فيما تقدم أن طريقة المحاضرة كأحد أساليب التدريس قد لا تحقق شيئاً يذكر من النجاح ، لافتقارها للتفاعل الذي ينبغي حدوثه في الموقف التدريسي من خلال مناقشات حية مشمرة بين المعلم والتلاميذ . ولكن المناقشة في حد ذاتها ، يمكن أن تكون كأسلوب مستقل من أساليب التدريس ، وليست مجرد إخراج ، يجب الأخذ به واتباعه أثناء المحاضرة . وهنا ، تكون المناقشة بمثابة لون من ألوان الحوار التمهيلي طرفاء : المعلم من ناحية ، والتلاميذ من ناحية أخرى ، شرط أن يؤدي ذلك الحوار إلى اكتشاف التلاميذ حقائق جديدة ، أو إلى الحصول على المعلومات والمعايير الأساسية لموضوع المناقشة

وتقوم هذه الطريقة على أساس طرح المعلم لقضية ما من القضايا ، التي تهم التلاميذ أو التي تشغل بال المجتمع ، ثم يناقش التلاميذ في هذه القضية . ومن خلال المناقشة تطرح استفسارات وتساؤلات يقوم المعلم أو التلاميذ بالرد والإجابة عنها . وقد يطرح المعلم القضية للمناقشة الفورية ، أو قد يترك للتلاميذ الفرصة لبحث المشكلة ، وذلك بالرجوع إلى المسئولين من لهم اهتمامات جادة بموضوع المشكلة ، أو بالرجوع إلى المصادر والمراجع التي تتناول هذه المشكلة بالدراسة . وقد يكلف المعلم بعض التلاميذ بتحليل المسؤولية كاملة في إدارة المناقشة . وفي هذه

الحالة ، يجب أن يختار المعلم التلاميذ الذين سيتولون زمام المناقشة اختياراً منظماً ودقيقاً . وقد تحدث المناقشة بعد تكليف المدرس للتلاميذ بقراءة أحد الدروس أو أحد الموضوعات في كتاب مدرسي أو في أي مرجع خارجي . وتهدف هذه الطريقة إلى قراءة كل تلميذ من التلاميذ على حدة وبطريقته الخاصة . وبذا يستطيع كل منهم أن يعتمد على نفسه في فهم جميع حوائث الدرس أو الموضوع ، أو على أقل تقدير فهم جزء ما يكون بمثابة الأساس لفهم بقية الأجزاء عند مناقشتها مع المعلم .

وبعامة ، فإن التلميذ الذي يفهم الموضوع فهماً كاملاً عند قراءته منفرداً ، يكون له يد المادة ، بما يشعره بالفخر والاعتزاز والثقة بالنفس ، لأنه استطاع إنجاز عمل كامل دون مساعدة خارجية له . ومن ناحية أخرى ، فإن التلميذ الذي يفهم حائثاً دون بقية حوائث الموضوع ، فإنه يستطيع خلال المناقشة بسببه وبين زملائه ، وبينه وبين المعلم أن يفهم بقية الجوانب ، وأن يثبت المعلومات التي سبق له معرفتها ، فيستطيع أن يربط بين جميع حوائث الموضوع الواحد ، مما يمكنه من السيطرة عليه بسهولة حقيقية .

وخلال المناقشة بين المعلم والتلاميذ التي تعقب القراءة ، يستطيع التلميذ - إن كان أميناً مع نفسه - أن يحدد تحديداً دقيقاً مدى فهمه للأركان الأساسية والحوائث الرئيسية التي يتصلها بموضوع الدرس ، وبذا تسهم القراءة في رفع مستوى التلميذ التحصيلي والعقلي ، وذلك بمثل ما يفعل مردودات تربوية إيجابية . لذا ، يحث التلميذ ثمار وفوائد هذه الطريقة إذا مارسها واستخدمها بطريقة فعالة وطيبة ، وتحت إشراف المعلم . وهنا ، يشعر التلميذ بأن النتائج التي يصل إليها ، والحقائق التي يفهمها ، والمعلومات التي يحصلها ، هي نتيجة طبيعية لما بذله من جهد وتعب وعرق .

ويمكن أن تكون المناقشة إحدى طرائق التدريس الفعالة ، إذا راعى المعلم ما يلي :

- * تشجيع التلاميذ على القراءة مع توضيح أهمية الرؤية والفهم والتركيز والتدقيق أثناء القراءة .

- * مناقشة جميع التلاميذ - بلا استثناء - فيما يقرؤونه ، بشرط أن تتم المناقشة بطريقة منظمة هادئة ، حتى يسهم المعلم في إيجاد الحلول المقبولة والمعتولة للمشكلات التالية :

- النقاط التي تمثل صعوبة لنسبة كبيرة من التلاميذ .
- الأخطاء الشائعة التي يتردى فيها بعض التلاميذ .
- الأخطاء اللغوية التي يعاني منها بعض التلاميذ .
- مواطن الضعف في تحصيل كل تلميذ لما يقرأه .

ويجب على المعلم أن يقوم بتكليف التلاميذ المبرزين بقراءة موضوعات إضافية ، بجانب الموضوعات التي يقرؤها على جميع التلاميذ ، بشرط أن يناقشهم بجديّة فيما يحدده لهم من معيّنات إضافية ، على أن يتم ذلك في غير الأوقات الرسمية حتى لا يستنزف وقت الحصّة

لصالح الميزين فقط .

وحدير بالذكر ، أنه خلال المناقشة يستطيع التلميذ التعبير والذكرى أن يناقش المعلم في التفصيلات الدقيقة للموضوع المطروح للمناقشة بسهولة متناهية . كما يستطيع التلميذ الذي لم يتمكن منفرداً من إدراك جميع تفصيلات الموضوع - أن يفهم ما غاب عن فكره ، أثناء مناقشة المدرس لهذه التفصيلات مع باقي التلاميذ ، وبذا يتحظى جميع التفصيلات التي تمثل بالنسبة له حجر عشرة ، قد تحول دون سيطرته بالكامل على جميع جوانب الموضوع . ولن تسجع المناقشة ما لم يقودها معلم متمرس يكون بمثابة قائد مهنك ، أو فنان مرهف ، بالنسبة للأصول والقواعد التي ينبغي مراعاتها أثناء المناقشة .

وعند استخدام المناقشة كطريقة من طرق التدريس ، يجب مراعاة الآتي :

- * وضع الضمانات الكفيلة بحفظ النظام أثناء المناقشة .
 - * إغراء المناقشة بأسلوب يتناسب ومستوى التلاميذ
 - * صياغة الأسئلة بطريقة جيدة وواضحة ، وأن تكون متدرجة الصعوبة
 - * ضمان سماع جميع التلاميذ للحوار الذي يدور خلال المناقشة .
 - * إتاحة الفرصة أمام جميع التلاميذ للتفكير في إجابة الأسئلة التي يتم طرحها أثناء المناقشة . كذا تشجيع التلاميذ على تقديم إجابات صحيحة عن تلك الأسئلة
 - * ألا ينفرد بالمناقشة زمرة معينة من التلاميذ دون غيرها
 - * عدم ترك أية أسئلة يطرحها التلاميذ دون الإجابة عنها . كذا تشجيع التلميذ على التقديم بالأسئلة ذات العلاقة بموضوع المناقشة والتي تشغل فكرهم .
- وتتميز هذه الطريقة بالآتي :

- * إشراك التلاميذ مع المعلم في المناقشة يجعلهم يقومون بشايطات مختلفة ، كما يوطد العلاقة بينهم وبين المدرس .
- * إكساب التلاميذ الأسس التي يقوم عليها التفكير العلمي السليم .
- * توجيه المناقشة الوجهة السليمة ، وذلك حسب ما تكشف وتبين عنه معلومات وخبرات التلاميذ السابقة .
- * تعمل هذه الطريقة على احترام شخصيات التلاميذ
- * القدرة على تقويم مستويات التلاميذ . إذ أن كل سؤال يطرح خلال المناقشة بمثابة اختيار ، يكشف عن مدى فهم ومتابعة التلاميذ لموضوع المناقشة .
- أما عيوب هذه الطريقة ، فهي كالتالي :
- * تحتاج هذه الطريقة إلى معلم متمرس في فنون المهنة ، ويتم بصفتها ببعضها قد لا تتوفر في بعض المعلمين ، وبخاصة المحدث منهم .
- * تقوم هذه الطريقة على الحوار الشفهي الذي يعتمد على اللفظية التي قد تمثل لبعض

التلاميذ مستوى عاليا من التصورات الفكرية الغاية في الصعوبة بسبب اتسامها بالإمعان في الرمزية ، وأيضاً بسبب إغراقها في التجريد .

* أيضاً ، بسبب اعتماد هذه الطريقة على اللفظ ، فإنها تحتاج إلى معينات تفسر ذلك اللفظ . وذلك يمثل مشكلة ، إذ أن نسبة كبيرة من المعلمين قد لا تستخدم الوسائل المهيئة في تدريسها ، كما أن غالبية المدارس تعورها الوسائل المساعدة المتطورة التي تستخدم في مواقف التدريس .

* عدم وجود ضوابط تحكم ضبط النظام ، وتشد انتباه التلاميذ ، وبخاصة عندما لا يتوافر المدرسون الواعون ممن يتحلون بالشخصية القوية الجذابة في غالبية المدارس

طرق وأساليب غير تقليدية فى تعليم المنهج

حددنا فيما تقدم الطرق والأساليب التقليدية فى تعليم المنهج ، وهما طريقتى : المحاضرة والمناقشة ، حيث يمكن للمعلم استخدامهما فى المواقف التدريسية منفرداً ، أى يتحمل المعلم من خلال الطريقتين السابقتين ، مسئولية العمل من البداية إلى النهاية ، وتشتمل مشاركة التلاميذ فى الإجابة عن الأسئلة التى يطرحها المدرس

ولقد أوضحنا أنه فى ظل الطرق والأساليب التقليدية فى تعليم المنهج ، يفقد الموقف التدرسى مفعليته بسبب عدم المشاركة الإيجابية للتلاميذ ، سواء أكان ذلك بصورة جزئية محدودة ، أم بصورة كلية شاملة .

ومن هنا ، ظهرت الطرق والأساليب غير التقليدية ، التى تقوم وتعتمد بالدرجة الأولى على إسهامات التلاميذ فى الموقف التدرسى . ومن هذه الطرق والأساليب يمكن التعبير بين مجموعتين أساسيتين ، تشوق كل منهما على مدى مشاركة التلاميذ فى الموقف التدرسى ، وهى

(١) مجموعة الاكتشاف ، حيث يقوم التلاميذ بالعمل تحت إشراف وتوجيه المدرس

(٢) مجموعة التعلم الذاتى ، حيث يقوم التلاميذ بالعمل ، ولا يتدخل المدرس إلا فى أصعب المهدود ، وذلك لتدريك بعض الأخطاء ، التى قد تواجه بعض التلاميذ ، أو لتصحيح مسارات تفكير بعض التلاميذ ، أو لتصحيح بعض الأخطاء ، التى يقع فيها بعض التلاميذ

وجدير بالإشارة ، أن أساليب وطرق التعليم التى تتضمنها كل من المجموعتين السابقتين ، تحمل بين طياتها أساليب تعلم بالنسبة للتلميذ ، حيث يكون له دوره الفعال فيما يقوم المدرس بتعليمه ، وقد يصل الأمر أن يعلم التلميذ نفسه بنفسه فى مجموعة التعلم الذاتى ومن وجهة نظرنا ، ينبغي ألا نلجأ إلى التعليم والتعلم على أساس أنهما عمليتان منفصلتان ، أو أنهما مجرد عمليتان متداخلتان ، وإنما يجب النظر إليهما على أساس أنهما عملية واحدة لها جانبين .

أولاً : مجموعة الاكتشاف

وتتضمن هذه المجموعة الأساليب التالية :

(١) التعلم بالاكتشاف

(٢) التعلم بأسلوب حل المشكلات .

(٣) الدروس العملية .

(٤) العروض والملاحظات

وفىما يلى توضيح لكل أسلوب من تلك الأساليب :

(١) التعلم بالاكشاف :

توصى غالبية اللجان والمنظمات الخاصة بالمدرسين بضرورة استخدام طريقة الاكتشاف في التدريس ، لأنها تتيح للتلاميذ اشتراكاً فعالاً في عملية تعلمهم . وعلى الرغم من استحداذه مصطلح التعلم بالاكشاف بوفرة في كتابات التربويين ، إلا أن هذا المصطلح لم يتم تمييزه بعد ، ووضع تعريف واضح محدد له .

مثلاً ، ينظر برونر Bruner إلى الاكتشاف بأنه العملية والطريقة التي يصل بها المتعلم إلى الحل (أكثر من الحل نفسه) أو الناتج أو الوصول لمعلومة معينة . لذا ، يهتم برونر بالعملية في حد ذاتها ، وتمثل في طرق وأساليب الوصول إلى الحل . وعليه ، تصبح العملية في النهاية قدرة عقلية تنتج من التدريب على حل المشكلات . والتدريب على صياغة واختبار الفروض التي يمكن بنجاحها الوصول إلى الحل الصحيح

ويرى برونر أن الاكتشاف يتكون عند مواجهة التلميذ للمشكلة أو الموقف المُشكل . فيبحث التلميذ عن طرق الحل أو إعادة الحل ، كما يريد قدرته على التفكير .^(٢١)

وتؤكد هيلدا تابا Hilda TABA أن التعلم بالاكشاف يساعد التلميذ على تعزيز معلومات بطريقة تجعله يستطيع استرجاعها بسهولة وقتما يشاء .^(٢٢)

ويحدد بل BELL أربعة أهداف عامة للتعلم بالاكشاف . هي :^(٢٣)

١ - يتعلم التلاميذ من خلال اندماجهم في دروس الاكتشاف ، بعض الطرق والأنشطة الضرورية للكشف عن أشياء جديدة بأفهمهم

٢ - يبنى عبد التلاميذ اتجاهات واستراتيجيات تدريبية ، يمكنهم استخدامها في حل المشكلات والاستقصاء والبحث

٣ - تساعد دروس الاكتشاف التلاميذ على زيادة قدراتهم على تحليل وتركيب وتقديم المعلومات بطريقة عقلانية .

٤ - هناك إثباتات داخلية ، مثل : الميل إلى المهام التعليمية والشعور بالمتعة وتحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشاف ما ، وهذه تحفز التلاميذ على التعلم بصورة أكثر فعالية وكفاءة أثناء سير الدرس

ويرى جلبر GLASER أن التعلم بالاكشاف يساعد على اكتشاف التلميذ للارتباط أو المفهوم أو القاعدة .

وقد أوضح عديد من الكتابات أن أسلوب التعلم بالاكشاف يتبع أمام المتعلم خبرات متنوعة عديدة ، تساعد على استنتاج الحقائق والتعميمات العلمية . وتسهم في إكساب مهارات تكون أكثر سهولة في انتقال أثرها إلى أنشطة ومواقف تعلم جديدة ، وذلك مقارنة بالمهارات التي يتم اكتسابها باستخدام طرق التعليم التقليدية . كذلك ، أظهرت تلك الكتابات أن التعليم باستخدام أسلوب التعلم بالاكشاف يكسب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو دراسة المقررات المختلفة .^(٢٤)

وعلى الرغم مما تقدم ، توجد بعض التحفظات على استخدام أسلوب التعلم بالاكشاف في المواقف التدريسية . فعلى سبيل المثال ، في تدريس الرياضيات

تعتمد الطريقة الكشفية على إعداد وتنظيم سلسلة من الأنشطة التعليمية التي يقود بها المتعلم حتى يتوصل بنفسه إلى المعارف الجديدة . وهي في الغالب ترتبط باستخدام الأساليب الاستقرائية في التوصل إلى هذه المعارف . ومن هذا المطلق فإن جوهر هذه الطريقة قد يتعارض مع طبيعة الرياضيات ، إذ أنها تقوم على افتراض أن عملية الاكتشاف تؤدي إلى التوصل إلى حقائق يعينها تال جزأ كبيراً من صحتها من منطلقات تجريبية ومن مدى ارتباطها بالواقع . ومن الواضح أن الحقيقة في الرياضيات لا ترتبط بأي صورة بالواقع الفيزيقي ، كما أن الرياضيات اختراع إنساني وليست علماً تجريبياً ولذلك فإن الطريقة الكشفية في التدريس لا تناسب مع طبيعة الرياضيات . (٢٤)

كما وجهت انتقادات أخرى لأسلوب التعلم بالاكشاف في التعليم بعامه ، تتمثل في الآتي

* يحتاج هذا الأسلوب من التعليم إلى وقت أطول ، مما يحتاجه بقية الأساليب الأخرى. (٢٥)

* لا يستطيع التلاميذ في بداية تعلمهم ، اكتشاف كل شيء بدرجة كافية . (٢٦)

* لا يلائم هذا الأسلوب تدريس كل الموضوعات الدراسية ، وقد لا يناسب جميع التلاميذ . (٢٧)

* يحتاج هذا الأسلوب إلى موعية خاصة من المعلمين ، من تتوافر لديهم شروط القيادة الحكيمة والحزم في إدارة العمل داخلي 'لفصل الدراسي' . (٢٨)

* يصعب استخدام هذا الأسلوب في الفصول ذات الكثافة المرتفعة . (٢٩)

مفهوم التعلم بالاكشاف :

حيث أن التعلم بالاكشاف يهتم بالوسائل والطرق التي يسلكها الإنسان مستخدماً مصادره العقلية أو الفيزيائية ليصل إلى معرفة جديدة ، أو ليهقق أمراً لم تكن له به دراية من قبل . لذا ، فإن التعلم بالاكشاف هو التعلم الذي يتحقق نتيجة لعمليات ذهنية انتقائية عالية المستوى ، يتم عن طريقها تحليل المعلومات المطعاة ، ثم إعادة تركيبها وتحويلها إلى صور جديدة بهدف الوصول إلى معلومات واستنتاجات غير معروفة من قبل

ويجدر الإشارة إلى أن عمليات الاستقراء أو الاستنباط أو المشاهدة أو الاستكمال هي العمليات التي يستخدمها المتعلم كي يقوم بتحسين ذكي ، أو بفتح فرضا صحيحا ، أو يحقق حقيقة علمية .

ويتطلب التعلم بالاكشاف قيام كل من المعلم والمتعلم بأنشطة محددة ، تسهم في الوصول إلى الاكتشافات التي يتم تحقيقها

أيضاً ، في هذه الطريقة ، يقوم التلميذ باكتشاف العلاقة التي تربط بين المتغيرات أو

اكتشاف القاعدة التي يقوم عليها الحل . والتعلم بالاكتشاف له مستويات . لذا ، من غير المعقول تكليف المعلم لأحد التلاميذ من يتسمون بالمستوى العقلي أو التحصيلي المتدني ، ليكتشف قاعدة عريضة تنسجم بالتعقيد والتجريد . وفي المقابل ، يكون من غير المرغوب فيه ، تكليف أحد التلاميذ البرزين الموهوبين ليكتشف علاقة بسيطة . وفي كلتا الحالتين السابقتين ، لن تأتي طريقة التعليم بالاكتشاف بالنتائج المرجوة ، إذ أن التلميذ في الحالة الأولى سيمثل تماماً في اكتشاف القاعدة مهما بذل من جهد ، وبالتالي قد يكره الدرس بجملة . كما أن التلميذ في الحالة الثانية سوف يستهين بالأمر ولي بعبيره الانتعاش الواجب واللازم ، وقد يترتب على ذلك الانسلاخ وعدم الجدوية من ناحية التلميذ لجميع جوانب العملية التربوية

وحديث بالذکر ، أن طريقة التعلم بالاكتشاف يمكن استخدامها في تدريس مختلف المقررات الدراسية ، بشرط أخذ مستوى التلميذ في هذه المقررات في الاعتبار ، ليكون نقطة البدء في تحديد المستوى الكفافي المناسب لكل منهم .

بعض آخر ، يجب أن يقف المعلم على المستوى العقلي والتحصيلي لكل تلميذ على حدة . فبستطیع أن يحدد بدقة لكل منهم نقطة الانطلاق المناسبة لاستخدام هذه الطريقة . أيضا ، في ضوء معرفة المعلم لمستوى التلاميذ العقلي والتحصيلي ، يتمكن من تقسيمهم إلى مجموعات متجانسة ، وبذا يستطيع توزيع العمل ، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي . (٣٠)

الاكتشاف الموجه :

خلق الله الإنسان ، ووضع داخله نزعة البحث عما يحدث من حوله ، ولولا هذه النزعة ما وصلت البشرية إلى ما وصلت إليه من تقدم ورفاهية . فالإنسان القديم من خلال بحثه عن مصادر للطاقة اكتشف أن احتكاك أي حجرين قد أحدث شرارة (نارا) ، وقد استخدمه الإنسان كمصدر من مصادر الطاقة الضرورية التي يحتاج إليها ليستمع بقاؤه . وهكذا توالت الاختراعات والاكتشافات بما يتوافق مع ظروف كل عصر ومتطلباته .

إذاً ، فالالاكتشافات إحدى السمات التي ميز بها الله الإنسان عن سائر الكائنات الحية الأخرى : فالالاكتشافات كانت ، وستكون طالما لم تقم الساعة بعد

ولكن : ماذا عن الاكتشاف الموجه داخل حجرة الدراسة ؟

انطلاقاً من أن التلميذ يفقد كثيراً من مقوماته الإنسانية إذا اعتبرناه كما مهملنا عليه أن يجلس في مكانه ، ليتلقى دروب وصنوف المعرفة المختلفة التي تكال له كي يحفظها في النهاية ، سواء أكان التطبيق يفهم أم لا يفهم ما يلقى المدرس عليه . لذا ، يكون من الواجب علينا أن نحمل التلميذ بتلمس وتحسس خطأ احتراماً لأدميته .

ويعني آخر ، ينبغي إتاحة الفرص المناسبة كي يكتشف التلميذ بنفسه حقائق العلم المقررة عليه على أقل تقدير . ولكن ، قد يجد التلميذ نفسه عاجزاً في بعض الأحيان على اكتشاف مواقف بعينها ، وبخاصة إذا كانت تنسجم بالحدأة بالنسبة له ، أو ليس لديه الخبرة المناسبة أو الكافية التي تجعله يدرك جميع أبعادها . وحتى لا يصاب التلميذ بالإخفاق أو العجز ، وحتى

لا يشعر التلميذ بالملل والسأم ، لعدم وصوله أو تحقيقه النتيجة الصحيحة ، يجب أن يساعده المدرس من خلال توجيهات غير مباشرة أو لتسحب تساعده على اكتشاف الحل .

وإذا كان الاكتشاف الموجه بعامه ، يعنى الوسائل أو لطرائق التى يسكنها الإنسان مستخدماً مصادره العقلية أو الفيزيقية ليصل إلى معرفة جديدة ، أو ليحقق أمراً لم تكن له به دراية من قبل ، فإن الاكتشاف الموجه فى العملية التعليمية التعليمية ، بمثابة الطريق الذى يسلكه التلميذ تحت توجيه المدرس ، فيحقق التعلم الذى يساعده على اكتشاف المعلومات الجديدة ، من خلال العمليات الذهنية والعقلية التى يقوم بها ، والتي تتطلبها طبيعة هذه المعلومات

ويجدر الإشارة إلى أن عمليات الاستقراء أو الاستنباط أو المشاهدة والاستكمال هى لعمليات التى يستخدمها المتعلم كى يقوم بتحسين دقته ، أو بوضع فرض صحيح ، أو يحقق حقيقة علمية . كما يجب التنويه إلى أن التعلم بالاكتشاف الموجه يتطلب قياء كل من المعلم والمتعلم بأنشطة محددة تسهم فى الوصول إلى الاكتشافات التى يشه تحقيقها

تأسيساً على ما تقدم ، يعتمد التعلم بالاكتشاف الموجه تحت إشراف المدرس ، على إعداد وتنظيم مجموعة أو سلسلة من الأنشطة التعليمية التى يقوم بها التلميذ ، حيث يمكن من خلالها تحقيق الأهداف المأمولة . إن الاكتشاف الموجه يتطلب من المدرس التخطيط الدقيق للموقف التعليمي ، بما يساعده التلميذ على تشغيل جميع إمكانياته الذهنية وقدرته العقلية ، وما يمكنه من استخدام خبراته السابقة ، وبما يستطيع التلميذ اكتشاف الخبرات الجديدة باستخدام الاستدلالات المنطقية

العناصر الأساسية فى التعلم بالاكتشاف الموجه :

تشكل العناصر الأساسية المهمة التى يجب أن يراعيها المعلم ، وأن يعمل حاضماً لتحقيقها ، لكى يكتسب التلميذ مهارة التعلم بالاكتشاف ، هى الآتى :

١ - استئصال دافعية المتعلم لكى يكون مكتشفاً :

يبغى أن يكون المتعلم هو مركز الفاعلية والشاطى فى الموقف التدريسي ، إذ أن ذلك يغير الطاقات الكامنة لديه ، ويحقق حاجة مهمة لديه . وهى الحاجة إلى الاكتشاف

مادام الأمر كذلك ، ينبغي أن يكون الموقف التدريسي مشجعاً لتحقيق الدوافع الظاهرة والخفية عند المتعلم ، وأن يكون الموقف التدريسي من العوامل المهمة التى تضمن استمرار المتعلم فى اكتشاف حلول طبيعية ومنطقية للمشكلات ، التى يواجهها المتعلم داخل حجرة الدراسة وخارجها

٢ - العمل على ربط الخبرات السابقة بالخبرات المطلوب اكتشافها :

ويتحقق ذلك عن طريق الإيحاءات أو السؤال ، وبما يتمكن المعلم من استدعاء الخبرات السابقة عند المتعلم ، وبخاصة الخبرات ذات العلاقة المباشرة بالمفهوم أو التعميم أو القاعدة أو أى موضوع مطلوب اكتشاف أبعاده المختلفة

وبعامه ، تزداد فاعلية التعلم بالاكتشاف الموجه ، كلما أدرك المتعلم العلاقة الارتباطية

بين التعلم القديم والتعلم الجديد

٣ - توفير المناخ المناسب الذي يساعد على الاكتشاف :

إذا تحمل المعلم مسئولية العمل بالكامل ، يتحول الموقف التدريسي إلى موقف نظمي لأحياء فيه ، وذلك يجعل المتعلمين سلبين تماما ، ولكن ، إذا عمل المعلم على إشراك المتعلمين معه في الموقف التدريسي ، أصبح الموقف مختلفا تماما ، ويصبح المتعلمين إيجابيين وفعالين ومكتشفين في الوقت نفسه .

ويتطلب توفير المناخ المناسب الذي يساعد على الاكتشاف ، أن يهيئ المعلم للمتعلمين 'الفرص الملائمة للتفكير والملاحظة والمناقشة وراء الرأي والتوجيه المحظوظ . ويمكن تحقيق ذلك عن طريق التكتيكات التالية أو عن طريق الأسئلة الصعبة

وعندما يحقق المتعلم نجاحا في كل خطوة من خطوات العمل ، ينبغي أن يشجعه المعلم لأن ذلك له قيمة تربوية كبيرة . إذ يساعده على إكمال بقية الخطوات بنجاح ، مما يكسبه مهارة 'التعلم بالاكتشاف

وهي المقابل ، إذا فشل المتعلم في الوصول إلى الحل الصحيح في خطوة من خطوات العمل ، فلا يؤنبه أو يوبخه المعلم على ذلك . كما ، يجب أن لا يتجاهل المعلم محاولات المتعلم التي بدلها ، فيقدم له الحل المباشر ، وإنما يجب أن يساعده على تحطى هذه الخطوة عن طريق بعض الأسئلة المساعدة أو عن طريق بعض التلميحات .

٤ - مساعدة المتعلم على التخمين أو الحدس لاكتشاف الحل :

إن التخمين والحدس يساعدان المتعلم على اكتشاف الحل الصحيح . ويتطلب تحقيق ذلك ، أن يقوم الموقف التدريسي على فهم المعاني ومعرفة الدلالات لأركان المشكلات التي يشتمل عليها أو مناقشتها

إن التخمين أو الحدس بمثابة شكل من أشكال النشاط العقلي الذي يسهم في تقريب الحل الصحيح من بؤرة التفكير الصحيح . لذا ، فإن التخمين أو الحدس غالبا ما يكون الخطوة السابقة للوصول إلى الحل الصحيح

٥ - التأكد من صحة التخمين أو الحدس :

قلنا إن التخمين أو الحدس يعمل على تكوين الفكرة ، وجعلها ملموسة في نطاق التفكير لصحيح الذي يؤدي إلى اكتشاف الحل . ولما كان التخمين أو الحدس قد يعتمد على ملاحظة بعض الحالات الخاصة لاكتشاف قاعدة عامة ، فمن غير المضمون الوصول إلى التعميم أو النظرية عن طريق التخمين أو الحدس فقط ، وإنما بجانب ذلك ينبغي التأكد من صحة التعميم أو النظرية بطريقة منطقية وعقلانية . .

وعلى الرغم من أن التخمين أو الحدس لا يتضمن الاكتشاف ، ولكنه يسهم في جعل فكرة الحل الصحيح تقع في بؤرة التفكير الدقيق ، لذا يجب على المعلم أن يساعد المتعلم في إعمال المعادلات الفاشلة التي يبذلها لاكتشاف الحل الصحيح عن طريق التخمين أو الحدس ، وأن

يبدأ محاولات جديدة أخرى لاكتشاف الحل الصحيح .

الحقيقة ، إن للتخمين أو الحدس دوراً مهماً في تقريب المسافة بين المعطيات و المطلوب بدرجة كبيرة جداً ، لدرجة أنه يمكن اعتبار التخمين الصحيح أو الحدس السليم ، هو الخطوة قبل الأخيرة لاكتشاف الحل المطلوب .

٦ - مساعدة المتعلم على التطبيق الصحيح :

بعد أن يساعد المعلم المتعلم في تصحيح مسار تفكيره ليهمل المحاولات غير الصحيحة ، تكون الخطوة التالية هي اكتشاف الحل الصحيح . وبعد ذلك ، ينبغي تدعيم الحل الصحيح في ذهن المتعلم عن طريق العديد من الأمثلة والتدريبات ، لأن ذلك يزيد من فهم ووضوح الحل الصحيح في ذهن المتعلم ، ويجعله الأساس لاكتشاف حلول أخرى لمات الموضوع أو للموضوعات الأخرى المشابهة

خطوات التعلم بالاكتشاف :

يمر التعلم بالاكتشاف للوصول إلى الهدف المأمول في أربع خطوات . هي

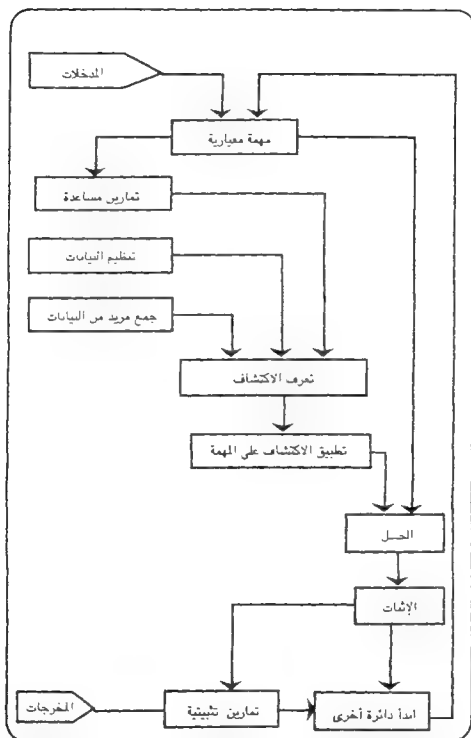
١ - خطوة التفكير العصى .

٢ - خطوة الانتباه إلى أشياء أخرى في الموقف

٣ - خطوة الومضة الفجائية من الاستبصار ، التي تثير العواطف وتهزها (الحدس)

٤ - خطوة الفحص لنتائج الومضة الفجائية من الاستبصار (التأكد من الحدس)

ويوضح الرسم التخطيطي التالي خطوات طريقة التدريس باستخدام الاكتشاف
الموجه : (٣١)



الاستقراء : كأحد أساليب التعلم بالاكتشاف : (٣٢)

يفهم الاستقراء على أنه منهج يتأدى بواسطة قواعد يمكن تطبيقها ميكانيكياً من وقائع الملاحظة لبادئ عامة موافقة . وفي هذه الحالة نزودنا قواعد الاستقراء بقوانين إيجابية للكشف العلمي

وحديث بالذكر ، أن الإجراءات الميكانيكية لاستنتاج فرض من الفروض بطريقة استقرائية على أساس المعطيات الواردة قد تكون مضللة . كما هو الحال عند استنتاج بعض قوانين الهندسة المجسمة على نفس نمط الهندسة المستوية ، أو كما هو الحال عند إثبات أن المقدار

$$(2n - 1) + (2n - 3) + \dots + 3 + 1 = n^2 \text{ بالقيم } 1, 2, 3, \dots, 4$$

ويمكن استحداث الاستقراء في التدريس

ففي مادة مثل الرياضيات ، يمكن استخدام الاستقراء ، في استنتاج بعض لعلاقات لبسيطة وفي إثبات بعض القوانين السهلة . إذ يمكن استقراء صحة العلاقة $2 + 2 = 4$ (نظرية فيثاغورث) عن طريق القياس بالنسبة لثلاث حقيقت مرسومة على الورق . كما ، يمكن استقراء أن طول أي ضلع في المثلث أقل من مجموع طولي الضلعين الآخرين ، كذلك يمكن استقراء أن الزاوية الكبرى في المثلث يقابلها أطول أضلاع هذا المثلث

أيضاً ، يمكن استخدام الاستقراء في الفيزياء . فلو أخذنا أي قضيب من الحاس ، وقفنا بقياس طوله في درجات حرارة مختلفة . لوجدنا أن الأزواج الناتجة عن القيم المترابطة لدرجات الحرارة (ي) وطول القضيب (ال) يمكن تمثيلها بنقط تقع على خط مستقيم . وعليه ، فإن أية نقطة تقع على هذا المستقيم تمثل فرضاً كمياً عاماً يعبر عن طول القضيب كدالة نوعية لدرجة حرارته

وفي المقابل ، يجدر التنويه بأن الحالة الواحدة - أو الحالات المتعددة في بعض الأحيان - لا يمكن أن تكون دوماً مبعها لقاعدة عامة . لذا ، ينبغي الحذر من مصبة السرعة في التعميم ، لأن ذلك سيقتود إلى نتائج خاطئة بلا حدال . وبالتالي يجب استخدام حالات عديدة ومتنوعة ، على أن يتم ذلك بتأن وروية ، وبذا يمكن الوصول إلى نتائج صحيحة وسليمة .

وزعم التحقق أنف الذكر ، فإن للاستقراء دوراً علمياً مهماً يتمثل في الآتي

- يقع الاستقراء ، في قلب الطريقة العلمية للتفكير .

- يعود التقدم العلمي بدرجة كبيرة إلى الطرائق الاستقرائية التي استخدمها كثير من العلماء ، في سالف الزمان ، وما زال يستخدمها البعض الآخر حتى وقتنا هذا

- يمكن استخدام الاستقراء للوصول إلى أفكار جديدة كتحسينات أو مفروضات تتطلب البرهان ، كما يمكن باستخدام الاستقراء ابتكار عبارات تحمل مسلمات معقولة

ومثمرة . كذلك ، نستطيع عن طريق الاستقراء اكتشاف براهين لبعض القوانين

وعلى وجه العموم ، يمكن استخدام الاستقراء بفاعلية ، وبخاصة مع تلاميذ المرحلتين الإعدادية والابتدائية . وفي المقابل ، يكون الاستقراء شبه عديم الجدوى أو الفائدة إذا استخدمناه مع تلاميذ المرحلة الثانوية . لأن نضجهم العقلي يكون قد اكتمل تقريباً ، فيستطيعون بسهولة

القيام بعمليات عقلية أرقى ، وذلك مثل : التحريد ، والاستدلال ، والاستنباط .
وتتميز طريقة الاستقراء بالآتي :

- المعلومات التي يصل إليها التلاميذ عن طريق الاستقراء ، تظل ثابتة وعالقة بأذهانهم لمدة طويلة ، وذلك بالمقارنة إلى المعلومات التي يحفظها التلاميذ حفظاً أصحاً دون فهم ووعي .

- تساعد هذه الطريقة على استخدام التلاميذ لأسلوب التفكير العلمي المنظم
أما أهم المآخذ على استخدام هذه الطريقة في المواقف التدريسية ، فهي تتمثل في الآتي:
- لا يستطيع التلاميذ غير الناضجين ذهنياً استخدام هذه الطريقة بكفاءة
- لا يمكن استخدام هذه الطريقة في المواقف الصعبة ، وبخاصة تلك المواقف التي تقبل إلى التحريد أو الرمزية

يستغرق استخدام هذه الطريقة ، وقتاً طويلاً ، قد يتعذر توفيره في ظل نظام التعليم الحالي

الاستدلال كأحد أساليب التعلم بالاكشاف :

ونقصد بالطريقة الاستدلالية بأنها الطريقة التي من خلالها يمكن الوصول من العام إلى الخاص ، وعليه ، فإن هذه الطريقة تستخدم الكليات للوصول إلى الجزئيات . وبذا ، تكون هذه الطريقة عكس الطريقة السابقة ، الاستقراء . وإن كانت لا تقتصر فقط على مجرد الوصول من العام إلى الخاص ، إذ يمكن استخدام الاستدلال للوصول من قضايا عامة إلى قضية عامة أخرى . وإن كانت الأخيرة تتميز بتحديد أكثر دقة ، وبإطار أقل عمومية من إطار القضايا العامة التي استنتجت منها . وعليه ، فإن الاستدلال له مداخل واستخدامات تفوق الاستقراء ، (١٣٤)

ويستلزم اتباع الطريقة الاستدلالية ما يلي

- تحليل المعطيات
- تحليل المطلوب .
- إيجاد العلاقة بين المعطيات والمطلوب

ويمكن استخدام الاستدلال في التدريس بالمرحلة الثانوية التي يتميز تلاميذها بالنضج العقلي قياساً بتلاميذ المراحل السابقة عنها

ويعني تطبيق الاستدلال في المواقف التعليمية ، أننا نسير في مجال ونطاق التوظيف لبرهان العلمي الذي يقوم على المنطق ، والموضوعية ، والدقة في الأحكام ، إذ عن طريق الاستدلال يمكن إثبات صدق عبارة ما مطلوب التدليل على صحتها من عبارات أخرى معطاة ، طرق تعتمد على المنطق السليم

في ضوء الحديث أنف الذكر ، يمكن القول بأن الطريقة الاستدلالية ، تتميز بالآتي :

- تساعد التلاميذ على تطبيق القوانين والتعميمات التي يتوصلون إليها في المواقف الجديدة .

- تساعد التلاميذ على استخدام المعلومات التي يكتسبونها استخداماً وطبيعياً في حياتهم العملية

أما التدفد الوحيد الذي يمكن توجيهه لهذه الطريقة ، هو صعوبة شيوعها ، إذ يتم استخدامها فقط في المرحلة الثانية والمراحل التي تليها .

الطريقة التركيبية كأحد أساليب التعلم بالاكشاف :

من خصائص هذه الطريقة ، أننا نبدأ بالمعطيات ، ونقصد بالمعطيات ، الحقائق والعلاقات المعطاة لنا أو التي نحت تصرفنا . ومن تلك المعطيات يمكن استنتاج علاقات أخرى ، ومن العلاقات المستنتجة يمكن أيضاً استنتاج علاقات جديدة ، وهلم جرا إلى أن نصل إلى تحقق 'المطلوب' . وعليه ، فإن استنتاج المطلوب يتطلب المضي والسير في خطوات منطقية متتالية . ولي يتحقق ذلك إذا لم يدرك ما هو المطلوب تماماً ، حتى لا تنوه في الطريق ، أو نسير في تشعبات جانبية طويلة ومرهقة وغير مفيدة (١٣٤) .

في ضوء ما تقدم ، يمكن القول بأن هذه الطريقة تبدأ بالمعلوم وتنتهي بحبر 'المعلوم' . ويتم ذلك في نظام منطقي وبترتيب متسلسل

وحديث بالذكر ، أننا إذا أردنا كتابة موضوع دراسي أو غير دراسي بطريقة عقلانية منطقية صحيحة ، يجب علينا استخدام الطريقة التركيبية لتحقيق ذلك

الطريقة التحليلية كأحد أساليب التعلم بالاكشاف :

وهذه الطريقة تعتمد على النظر بتركيز شديد على المطلوب ، وذلك لإيجاد الشروط الواجبة لتحقيقه وإثباته . وعليه ، فإن هذه الطريقة تبدأ بالمطلوب إثباته ، وتحوله إلى مطلوب آخر أقرب في علاقته بالمعطيات من المطلوب الأول (الأصلي) ، ثم تحويل المطلوب الآخر الذي سبق الوصول إليه إلى مطلوب ثانٍ أشد قرْباً في علاقته بالمعطيات من المطلوب الأصلي . وهكذا تستمر خطوات هذه الطريقة في ترابط واتصال حتى يصل التلميذ إلى الحل الصحيح .

وينبغي التنويه إلى أن هذه الطريقة يمكن استخدامها بفاعلية لتدريب التلاميذ على التفكير في الحلول المناسبة لما يقابلهم من مشكلات أو صعوبات مدرسية أو غير مدرسية . إذ تعد هذه الطريقة عامة للتفكير (١٣٥) .

على ضوء الحديث آف الذكر ، قد يعتقد القارئ أن الطريقة التحليلية تعني أنها عكس الطريقة التركيبية التي سبق التطرق إليها ، وذلك ليس صواباً على طول الخط ، لأنه في الحقيقة لا يمكن فصل أي من الطريقتين عن الأخرى ، إذ أن الطريقة التحليلية تعود للتلميذ التفكير الدقيق بينما تعود الطريقة التركيبية للتلميذ التسجيل المنطقي الصحيح . لذا ، يجب على المعلم أن يوظف كلتا الطريقتين في الموقف التعليمي . وبذا ، يستطيع التلميذ أن يفكر في الحلول المناسبة لمشكلاته باستخدام الطريقة التحليلية ، وبعدها يستطيع أن يدون حلول تلك المشكلات بطريقة منطقية باستخدام الطريقة التركيبية

(٢) أسلوب حل المشكلات :

وهذه الطريقة قريبة بدرجة كبيرة من التعلم بالاكتشاف ، إذ أننا هنا بصنع المسألة في صورة مشكلة ، ثم نطلب من المتعلم الوصول إلى الحل المناسب للمشكلة . بمعنى آخر ، فإن صنع التلميذ أمام المشكلة وحلها لوحده ثم نطلب منه اكتشاف الحل المناسب لها

وبعبارة ، يعني حل المشكلة أننا إذا ، موقف معين يتطلب الوصول إلى هدف ، إلا أن الطريق للوصول إلى هذه الهدف مازال مجهولاً وغير معروف بعد للتلميذ . ولكي يعرف التلميذ الطريق الصحيح يجب عليه التفكير ، كما ينبغي أن يبذل جهداً معقولاً . فإذا وصل التلميذ للطريق ، أصبح الوصول للهدف مضموناً ، ولا يحتاج الأمر في هذه الحالة غير تدريب وتمرين التلميذ . وبعد وضوح الرؤية ، فإن الموقف لن يمثل مشكلة ، وإنما يصبح مجرد مهارة أو معلومة ندرج في رزمة لخبرات التي يسيطر عليها التلميذ ، بحيث يستطيع أن يستخدمها في حل مواقف المشابهة الجديدة .

وهي هذه الحالة ، يمكن اعتبار "تعليم حل المشاكل عن طريق التفكير ، ويتوقف نجاح هذه الطريقة على لاتي

- مدى استعداد المعلم لمساعدة تلميذه من الجهد في عمله . إذ أن استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس يتطلب أن يصحب المعلم بجهد وجهده ووقته عن طيب خاطر

- المدخل أو الطريقة التي يتبعها أو يأخذ بها المعلم في عمله ، فالمدرس الذي يقوم بكل العمل مفرداً دون أن يشرك التلاميذ معه ، ودون أن يحملهم مسئوليات بعضها . لن يكسبهم طرائق استخدام هذه الأساليب لإيجاد حلول معقولة ومقبولة لتلك المشكلات التي قد تواجههم داخل المدرسة وخارجها . وفي المقابل ، فإن المدرس الذي يصنع كل مسألة أو تمرين أو نظرية في صورة مشكلة ، ثم يطلب من التلاميذ الاشتراك في حل هذه المشكلة ، فإنه بذلك يكسبهم مهارة في حل المشكلات ، لأنه لا يقدم لهم حلاً جاهزاً لهذه المشكلات ، وإنما يجعلهم يفكرون ويبحثون ويدققون ، ولا يعتمدون عليه إلا في أضيق الحدود

ويمكن للمعلم إكساب التلاميذ أسلوب حل المشكلات عن طريق ما يلي

* تعويد التلاميذ الشهور بالمشكلة ، ويتطلب ذلك قراءة الموضوع بتأن وبدقة أكثر من مرة ، وهنا يستطيع كل تلميذ إدراك العلاقات المتداخلة بين حواتب الموضوع فيسهل عليه الوصول إلى الحل الصحيح .

* توسيع خبرة التلاميذ الدراسية التي تتطلبها حل المشكلة ، كذا تعريفهم بالأساس العريض للمواقف المعرفية الذي يسهم في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلة .

* إكساب المشكلة حياة داخل حجرة الدراسة ، وذلك بصياغتها بأكثر من طريقة ، وعمل الرسوم التوضيحية لها على السبورة إذا استدعى الأمر ذلك ، وكذا توجيه انتباه التلاميذ للمصادر والمراجع التي يرجعون إليها لتساعدهم في الحل .

* مساعدة التلاميذ على توجيه أسئلة ذات معنى ومغزى ، وبخاصة تلك الأسئلة ذات العلاقة بالمشكلة موضوع الدراسة

* مساعدة التلاميذ على إعمال محاولات الحل الفاشلة وتجربة غيرها ، وبذا لا تكون لمحاولات الفاشلة سببا في إحباطهم وتقاعسهم عن العمل ، ويتطلب ذلك لعنظهم إلى أهمية بذل الجهد دون ملل أو كلل ، وإلى أهمية العمل بمزيد من الصبر الجميل

* مساعدة التلاميذ على تقدير حلول معقولة للمشكلة ، ثم تحريه هذه ، حلول الموقوف على الجواب الصحيح منها .

* مساعدة التلاميذ على تثبيت الحلول الصحيحة التي يصلون إليها ، وذلك لاستئد منها في حل المواقف المشابهة التي قد تصادفهم في المستقبل . (٢٦)

ويرتبون دهوى خطوات حل المشكلة على النحو التالي :

* لشعور بالمشكلة

* تحديد المشكلة تحديدا تاما ، ثم جمع المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة
* وضع الفروض المختلفة ، ثم اختيار أنسب الفروض التي قد تزدي إلى حل المشكلة
* التحقق من صحة الفروض التي سق اختيارها .
* الوصول إلى النتائج أو القواعد أو القوانين ، ويعدها يمكن الوصول إلى تعميمات يمكن استخدامها في المواقف المشابهة . (٢٧)

وعند استخدام هذه الطريقة يجب مراعاة ما يلي :

* عدم الاهتمام بالكم على حساب الكيف أو النوعية ، وذلك بالنسبة للمعلومات التي يدرسها التلاميذ .

* وضع المعايير اللازمة لاستخدام هذه الطريقة استخداما سليما ، ثم تدريب التلاميذ عليها ، مع إعطائهم حق مسئولية العمل المستقل .

* استخدام طرائق تدريس أخرى بجانب هذه الطريقة ، منعا لحدوث الملل الذي قد يئتاب نفوس بعض التلاميذ

وتتميز هذه الطريقة بالآتي

* تكسب التلاميذ طريقة التفكير العلمي السليم .
* تساعد التلاميذ على التكيف مع المجتمع .
* تعود التلاميذ الاعتماد على النفس ، وعدم طلب المساعدة الخارجية إلا في أضيق الحدود ، وفي الحالات القصوى الضرورية .
* تقود التلاميذ إلى ممارسة الواقعية في التفكير والبعد عن الذاتية
* تعمل على تثبيت المعلومات التي يكتسبها التلاميذ .
* تجعل التلاميذ نشطين فعالين ، إذ أن لكل منهم دوراً محدداً يقوم به .
* تسهم في إشباع حاجات ورغبات وميول التلاميذ .

- * استخدام وسائل عرض وأجهزة بسيطة غير معقدة ، بحيث تناسب مستوى التلاميذ العقلي والتحصيلي . وتناسب أعمارهم الزمنية .
- * إذا قام المدرس بإجراء التجربة بنفسه ، فعليه التأكد من مشاهدة جميع التلاميذ لما يقوم به
- * توظيف الأجهزة المستخدمة في التحريب توظيفاً سليماً ، حتى تكون الاستعادة منها كاملة في حدود أهداف التحريب التي سبق تحديدها
- * العمل على حفظ النظام بأقصى درجة أثناء التحريب .
- * وتحقق الدروس العملية فوائد عديدة . نذكر منها ما يلي
- * تحمّل المعلومات التي يكتسبها التلميذ من خلال التحريب أنقى أثراً
- * نكسب التلميذ
 - أسلوب التفكير العلمي السليم
 - أسلوب التخطيط المنظم المبرر
 - حبرات مباشرة . واتجاهات وميول علمية
 - مهارات ابتدوية ، حركية ، عقلية ، أكاديمية ، اجتماعية)
 - سلوكيات وصفات مرغوب فيها (تعاون - صدق - أمانة
- * تقابل ما بين التلاميذ من فروق فردية
- أما أهم المآخذ على الدروس العملية ، فيمكن تلخيصها في الآتي :
- * إذا كان المدرس ذا شخصية مهترزة ضعيفة ، أصبح من الصعب عليه مساك زمام الأمور بيديه . لذا ، نعم الفوضى ، ويسود الهرج والمرج أثناء ممارسة الدروس العملية
- وبدا ، تنفذ الدروس العملية وتليقنها ، فلا يستفيد التلاميذ شيئاً منها بسبب هو القلق الذي يعود إلى انغلات النظام داخل المختبر أو المعمل
- * إذا كان العرض أو الهدف من التجربة غير واضح بدرجة كافية ، وغير محدد تحديداً دقيقاً ، فقدت التجربة مغزاها ، وبدأ لا تعنى شيئاً بالنسبة للتلاميذ .
- * إذا كانت التجربة تمثل خطراً كامناً على حياة التلاميذ ، فيحظر المدرس إلى إحرا . التجربة بمفرده ، ودون مشاركة التلاميذ له ، وفي هذه الحالة لا تحقق التجربة الكثير من الأهداف التربوية المنشودة أو المأمولة
- * إذا قام المعلم بإجراء التجربة بسرعة ، ولم يوفها الوقت الكافي واللازم لعرض توفير الوقت لتدريس موضوعات ذات أهمية خاصة من وجهة نظره ، فلا يكون للتلميذ في هذه الحالة أي دور غير المشاهدة السريعة لشهد يعرض أمامه بمجلة . وبطريقة روتينية وبتحصيل حاصل . وذلك يجعله سلبياً غير إيجابي ، وقد لا يعنيه أي شئ مما يجري أمام عييه أو لمحت وقع بعصره .

* إذا لم يجهز المعلم للتجربة التحضير اللازم ، فقدت التجربة قيمتها بسبب قلة المحفزات أو عدمها في بعض الأحيان ، مما يجعل التلاميذ يكتفون من توحه الأسئلة والاستفسارات ، فيضيع الوقت في الرد عليها ، ولا يتبقى الوقت اللازم لإجراء التجربة من قبل المعلم أو التلميذ

* إذا كانت كثافة الفصول عالية ، والتجهيزات العملية غير متوفرة ، يصعب قيام التلاميذ بإجراء التجارب العملية . وفي أحسن الأحوال ، يقوم المدرس بذلك العمل توفيراً للوقت .

(4) العروض والملاحظات : (٣٩)

على الرغم من أهمية الخبرة المباشرة التي يكتسبها التلاميذ نتيجة لقصدهم بالدروس العملية بأنفسهم ، فإن ظروف بعض المدارس قد تحول دون قيام التلاميذ بتحقيق ما تقدم ، فيضطر المدرس إلى استبدال الخبرات المباشرة بخبرات بديلة لا تقل عنها أهمية ، وذلك عن طريق العروض والملاحظات التي يجريها أمامهم .

وتتميز العروض والملاحظات بما يلي :

* توفر خبرات بديلة بتعذر الحصول عليها بسبب

- البعد الزمني والمكاني لموضوع الدراسة .

- خطورة إجراء التجربة على حياة التلاميذ .

- التكاليف الباهظة اللازمة للحصول على الخبرة المباشرة

- ندرة وصعوبة الحصول على المواد الخام التي يتطلبها إجراء التجربة

* توفر المواد والإمكانات مقارنة بالدروس العملية .

* توفر الكثير من وقت وجهد كل من المعلمين والتلاميذ .

أما أهم المآخذ على هذه الطريقة ، فتتمثل في الآتي :

* تفقد العروض والملاحظات أهميتها إذا كانت أهدافها غير واضحة تماماً للتلاميذ

* لا توفر للتلاميذ الفرصة لاكتساب مهارات بعينها ، أو لمعرفة بعض المعلومات .

* لا تتوافق مع جميع التلاميذ ، وبخاصة إذا تمت العروض بسرعة ، الأمر الذي يجعل نسبة من التلاميذ ذوي المستوى العقلي أو التحصيلي المتدني لا يدركون شيئاً مما يعرض أمامهم .

ثانياً : مجموعة التعلم الذاتي

يقصد بنظم التعلم الذاتي بأنه النظام الذى يتم تحديده وتخطيطه ليشمل التلاميذ أو الأفراد ، والآلات التعليمية (أدوات التعليم) والمادة التعليمية . بحيث تعمل جميع أركان هذا النظام فى نظام محددة وتوافق سيمفونى ، مما يساعد على تحسين وزيادة فاعلية وكفاءة عملية التعلم والتعليم .

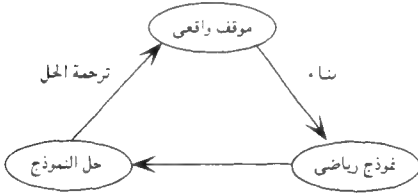
وينظر إلى طرق وأساليب التعلم الذاتى على أنها نظام محدد للموارد الدراسية يتم تخطيطه ، بحيث يستطيع كل تلميذ أن يعلم نفسه من خلال هذا النظام ، ويبحث لا يتدخل المعلم إلا فى حالات مادرة جداً ، إذ أن التعليمات والتوجيهات التى قد يحتاج إليها التلميذ غالباً ما تكون ضمن هذا النظام .

وذكر فيما يلى بعض طرق وأساليب التعلم الذاتى :

(١) النمذجة الرياضية :

يمكن تعريف النموذج الرياضى على النحو التالى

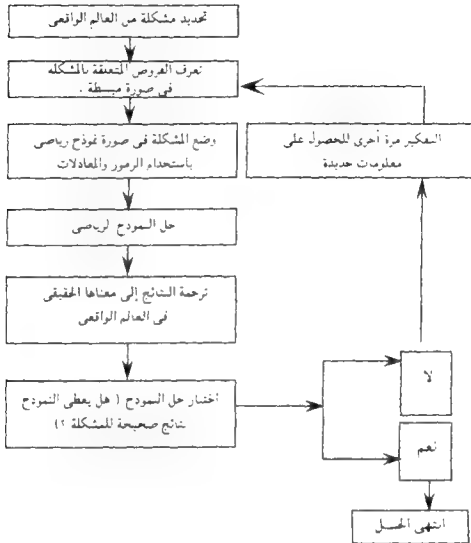
النموذج الرياضى : هو علاقة رياضية (عادة تكون فى صورة معادلات أو منبسط أو أشكال ورسوم بيانية) بين ظاهرة مستهدفة فى موقف واقعى والعوامل المرتبطة بها^٤ ويوضح المخطط التالى الذى صممه (دن ورايت) سنة ١٩٧٧ خطوات عملية النمذجة الرياضية : (٤١)



وتبدأ الخطوة الأولى فى عملية النمذجة من الموقف الواقعى ، حيث يتم تحليل هذا الموقف لتعرف علاقة الظاهرة المطلوبة بعناصر الموقف ، ووصف هذه العلاقة فى صورة رياضية ، تسمى بالنموذج الرياضى . أما الخطوة التالية فى عملية النمذجة ، فهى عمل الحل الرياضى لهذا النموذج ، وبالتالي ترجمة هذا الحل إلى الواقع مرة أخرى ، أى إيجاد معنى للحل الرياضى فى الموقف الواقعى الذى تم منه اشتقاق النموذج .

ويوضح الشكل التالى مسلسل الأحداث من العالم الواقعى إلى النموذج ، ثم الرجوع مرة

ثانية إلى العالم الواقعى : (٤٢)



نماذج التدريس

يتزايد الاهتمام في الوقت الحاضر بطرق جديدة للتدريس تسمى نماذج التدريس ، وفيما يلي عرض مختصر لبعض هذه النماذج (٤٣)

١ - نموذج الاستقراء العام في التدريس :

وفيه يقسم الدرس إلى ثلاث مراحل ، هي :

مرحلة الأنشطة ، وهي تشمل تحديد الأهداف السلوكية للدرس وإعداد الأمثلة بحيث تتضمن كل المعلومات اللازمة لتكوين المفهوم أو التعميم ، يليها مرحلة تنفيذ الأنشطة وتتضمن أمثلة تمهيدية ، حيث يتم مناقشة الطلاب فيها لتحديد ملاحظاتهم عن الخصائص المشتركة في الأمثلة لمحاولة الوصول إلى تعميم أو قاعدة بمساعدة المعلم . وبعد ذلك يقدم المعلم أمثلة إضافية يربط الطلاب بينها وبين التعميم ، الذي توصلوا إليه لتعريف هذا المفهوم واحتياط مدى فهم

الطلاب له ، كما يقدم أمثلة مضادة للتأكد من قدرة الطالب على التمييز بين محاولات استخدام التعميم . والرحلة الأخيرة من هذا النموذج ، هي مرحلة التقويم . والشكل التالي يوضح العلاقة بين مراحل نموذج الاستقراء العام في التدريس



٢ - نموذج الاستنباط العام في التدريس :

يشق هذا النموذج مع النموذج السابق في مراحله الثلاث . التخطيط - التنفيذ - التقويم لكن رغم ذلك فهناك اختلاف واضح في البنية الداخلية للمودجين . ففي حين تقدم أمثلة تمهيدية قبل التعميم في نموذج الاستقراء ، فإن الأمثلة تكون تالية فقط في نموذج الاستنباط

وتشمل مرحلة تنفيذ الأنشطة في هذا النموذج أربع مستويات كالآتي

في المستوى الأول : تقديم التعريف أو التجريد

وفي المستوى الثاني : توضيح المصطلحات .

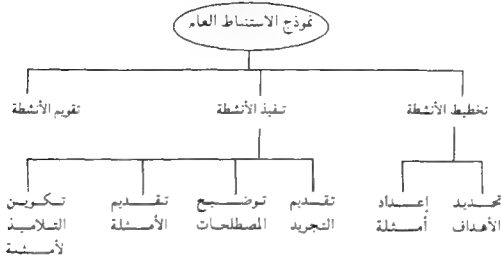
وفي المستوى الثالث : تقديم أمثلة مصنفة مع توضيح أسس هذا التصنيف للطلاب

ثم إعطائهم أمثلة إضافية ، ويطلب منهم وضعها في الفئة المناسبة .

وفي المستوى الرابع : يطلب من الطلاب تقديم أمثلة ، وتطبيق التعميم على

مواقف جديدة

والشكل التالي يوضح العلاقة بين عناصر نموذج الاستنباط العام :



٣ - مستوى النماذج الرياضية (حل المشكلات) :

إن القيمة الحقيقية للتطبيقات الرياضية تظهر أهميتها واضحة جلية عندما تشتت من الواقع الذي يقابله الطالب في حياته اليومية ، أو من المجتمع الذي يعيش فيه . لذا ، يكون من لهم أن يتعلم الطالب ويتفرد على ترجمة ظواهر الحياة إلى صيغ أو قوانين رياضية ماسة ، وهو ما نسمة بالنسجة الرياضية ، وذلك عن طريق الآتي :

(١) أن يربط الطالب الرياضيات بالقوانين العلمية والبيئية المحيطة به ، وأن يتعرف النشاطات الاقتصادية والاجتماعية والتطور العلمي في المجتمع .

(٢) أن يطبق الأساليب والمفاهيم الرياضية في حل المشكلات وفهم مظاهر الحضارة ومتابعة التطور العلمي في المجتمع .

(٣) أن يحلل البناء والتنظيم ويتعرف أجزاء والعلاقات بينها .

(٤) أن يتمكن من صياغة شكل جديد للأفكار والأحداث وتعديل السلوك وتنظيمه في بناء أي نموذج . لم يكن واضحاً من قبل .

(٥) أن يكامل بين عدة موضوعات في خطة حل مشكلة .

(٦) أن يحكم على قيمة الأعمال في ضوء كل من الأدلة الداخلية الخاصة بالتنظيم أو الأدلة الخارجية الخاصة بالهدف .

(٧) أن يحكم على مدى استناد نتائج معينة على بيانات كافية .

(٨) أن يميز بين الأفكار والمعتقدات الصحيحة منها والخطئة .

(٩) أن يحكم على المادة العلمية واتساقها الداخلي .

(٢) التعليم البرنامجي :

ويقصد به نوع من التعليم الذاتي الذي يأخذ فيه المتعلم دوراً إيجابياً فعالاً ، ويقوم فيه

البرنامج بدور الوجه نحو تحقيق أهداف بعينها ، وعلى ذلك يمكن تعريف التعليم البرنامجي بأنه " تسلسل للخبرات بحسب تخطيط معين يؤدي إلى اكتساب الكفاءة التي ثبت لواضع البرنامج فعاليتها ، ويقوم هذا التسلسل على أساس العلاقات بين المثير (السؤال) والاستجابة (الإجابة عن السؤال) " .

في ضوء ذلك التعريف ، يكون البرنامج بمثابة ابتكار تربوي ، يهدف مساعدة المتعلم على التقدم في تعلمه من خلال سلسلة من الخبرات التي يعتقد واضع البرنامج بأنها تؤدي أخيراً إلى كفاة المتعلم في البرنامج موضوع الدراسة .

ويشير مصطلح خبرة في التعريف السابق إلى مشاركة المتعلم مشاركة إيجابية في عملية التعلم ، إذ ينبغي ألا يقتصر الموقف التدريسي على مجرد نقل المعلم لخبراته إلى المتعلم بالحدث معه ، إنما يجب أن يكتسب المتعلم خبراته بنفسه ، لذا تتطلب السيطرة على المواد التعليمية المبرمجة أن يبذل المتعلم جهداً ليس بالقليل

وعلى تسلسل الخبرات بحسب تخطيط معين في التعريف السابق ، أن من يقوم بعملية تطوير البرنامج ، عليه ألا يقتصر فقط على تحديد الخبرات التي يجب أن يقدمها للمتعلم ، وإنما عليه أيضاً أن يحدد التسلسل الذي ينبغي أن يسير فيه المتعلم أثناء اكتسابه هذه الخبرات

ويسمى المقطع تؤدي أخيراً إلى كفاة المتعلم في التعريف السابق ، وأنه إذا كنا نسعى توصيل المتعلم في نهاية البرنامج إلى الكفاءة ، فيجب تحديد نوعية ودرجة الكفاءة التي نريد إكسابها للمتعلم ، وهذا يستتبع تحديد عدة أمور خاصة بذلك ، لعل أهمها ما يلي

(١) تحديد ما يفترض أن يكون المتعلم قادراً على إنجازه عندما ينهي البرنامج ، وما لم

يكن قادراً على إنجازه قبل أن يبدأ بالبرنامج

(٢) تحديد مستوى الإتقان الذي ينبغي أن يحققه المتعلم في نهاية البرنامج

(٣) تحديد السرعة التي يجب أن يصل إليها المتعلم في تعلمه .

(٤) تحديد نوع المساعدة التي يمكن أن يكون المتعلم بحاجة إليها .

(٥) تحديد الأسلوب الذي تعرف بواسطته الوقت الذي يكون فيه المتعلم قد أنجز مهام

تعليمه المحددة بالبرنامج ، وذلك وفق مستوى الإتقان الموصوف سلفاً

ويشير مقطع الكفاءة التي ثبت لواضع البرنامج فعاليتها إلى أهمية أن تكون الكفاءة محددة محدداً دقيقاً على أساس الدراسات والبحوث العلمية ، التي تمت وتتم في هذا المجال . بشرط أن يتحقق واضع البرنامج من صحة وسلامة نتائج الدراسات والبحوث التي تحدد لكفاءة المطلوب إكسابها للمتعلم .

ويقصد بالمقطع يقوم هذا التسلسل على أساس العلاقات بين المثير (السؤال) والاستجابة (الإجابة عن السؤال) الإشارة إلى أن التعليم البرنامجي إنما يقوم على مفاهيم العلوم السلوكية ، لذا يجب أخذ هذه المفاهيم في الاعتبار عند كتابة بنود أي برنامج .

بناء البرنامج :

إن البرنامج عبارة عن مجموعة من الخطوات التي تسمى الأطر ، وحتى يظهر البرنامج في صورة سليمة ، ينبغي أن نقوم بإثارة على أساس سليم ، وحتى يحقق ذلك ، يسعى أن يكون بناء تسلسل الأطر التي يحتويها البرنامج سليماً ، وفيما يلي نتعرض لأسلوبين بارزين لبناء تسلسل الأطر ، وهما :

(١) بناء تسلسل إطار التمييز :

يهدف هذا الأسلوب في بناء الأطر إلى تعليم المتعلم كيف يميز بين الأشياء ، التي توجد بينها نواحي تشابه ونواحي اختلاف ، بمعنى أن هذا الأسلوب يوجه جل جهد المتعلم للتمييز بين المشيرات . وحتى يستطيع المتعلم إنجاز ذلك بهجاح ، يجب أن يكون لديه معيار (أو معايير) من المعرفة التي على أساسها يقدر أن يبنى تمييزاته

بالإضافة إلى ما سبق ، يمكن أيضاً مساعدة المتعلم على التمييز عن طريق تقديم نوعين من الأمثلة قبل الوصول إلى مرحلة التفسير النهائية ، أولهما عبارة عن نوع من الأمثلة التي تشمل شيئاً (أو المفهوم) المراد تمييزه عن غيره من الأشياء (أو المفاهيم) ، أما ثانيهما فيشمل أمثلة لا تشمل ما يراد تمييزه ، وبذا يستطيع المتعلم فحص الأمثلة على ضوء المعيار (أو المعايير) المعطاة له ، ثم يميز على ضوء ذلك .

ويمكن توضيح ما تقدم عن طريق المثال التالي :

المفهوم المطلوب تمييزه هو المادة بحسب تعريفها التالي :

" المادة هي كل شيء له وزن ويشعل حيزاً "

إذا استطاع المتعلم فهم التعريف السابق ، فإنه يستطيع أن يميز بين الأمثلة التي هي (مادة) وبين الأمثلة التي هي (ليست مادة) .

ويكون من المرغوب فيه أيضاً أن يظهر المتعلم قدرته على فهم تعريف المادة بأسلوبه الخاص .

ما سبق بين أن (إطار التمييز) يتكون بشكل أساسي من خطوات ثلاث ، وفي كل خطوة من هذه الخطوات يطلب من المتعلم أن يميز في عقله أولاً ، ثم يشير إلى اختباره ثانياً بشكل واضح ، وفيما يلي توضيح لهذه الخطوات الثلاثة :

الخطوة الأولى :

المادة (هي كل شيء له وزن ويشغل حيزاً) .

في القائمة التالية ضع علامة (x) قبل كل بند يمثل مادة :

أ - كرسي .

ب - حربة

ج - ديمقراطية

د - رجاح .

هـ - حرارة .

و - الكل

نلاحظ أن المتعلم فى الخطوة الأولى قد زود بالمشير اللفظى المساعد الذى يمكنه من استخراج الإجابة ، وهو : " كل شئ له وزن ويشغل حيزاً " ، وبهذا المعيار يستطيع أن يميز بين ما هو مادة (كرسى - زجاج) وما هو غير مادة (حربة - ديمقراطية - حرارة - كسل)

نلاحظ من الخطوة الأولى ، أن الفروق كبيرة بين الأشياء المطلوب التمييز بينها ، وإن كان من السهل نسبياً على المتعلم أن يميز بينها بشكل صحيح ، وذلك بمساعدة المشير اللفظى المساعد . ويجب أن تعقب الاستجابة الصحيحة بعض البنود التى تؤكد أن المتعلم قد اختار تلك الاستجابة عن فهم ووعى كاملين .

الخطوة الثانية :

ضع علامة (×) قبل كل بند من البنود التى هى مادة فى القائمة التالية :

أ - أمواج الراديو .

ب - الهواء .

ج - الماء .

د - الحمال .

هـ - الفكر

و - الأمانة .

نلاحظ فى الخطوة الثانية ، أنه قد تم حذف المشير اللفظى المساعد ، ويطلب من المتعلم التمييز بين الأشياء دون وجود هذا المعيار ، ويجب أن تعقب الاستجابة الصحيحة بعض البنود ، التى تؤكد أن المتعلم قد اختار تلك الاستجابة عن فهم ووعى كاملين

وبانتهاء المتعلم من الإجابة عن الخطوة الثانية ، يكون قد مارس تطبيق مفهوم المادة اثنتا عشرة مرة ، ست منها فى الخطوة الأولى ، والستة الأخرى فى الخطوة الثانية .

ونلاحظ فى الخطوة الثانية ، أن الفروق بين الأشياء المطلوب التمييز بينها ليست بالسهولة كما هو وارد بالخطوة الأولى ، إذ يصعب على المتعلم فى الخطوة الثانية أن يميز بين (الهواء) ، (الأمواج) .

الخطوة الثالثة :

عرف المادة ، أعط أمثلة على ذلك

فى النهاية يطلب من المتعلم أن يعرف المادة ، وأن يقدم أمثلة على ذلك بأسلوبه الخاص ، ويجب أيضاً أن يتلو الخطوة الثالثة ما يؤكد أن المتعلم قد أعطى استجابة صحيحة عن فهم ووعى كاملين .

(٢) بناء تسلسل إطار الاستجابة المركبة :

يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب الشائعة جداً في التعليم البرنامجي ، وفيما يلي نموذج يوضح ما نعيه بأطر الاستجابة المركبة

إطار (١) :

س فئة التلاميذ الجدد بالفصل ، وتكتب س = (أحمد ، جمال ، نبيل ، حسام)

أحمد يتنقى إلى الفئة س تكتب \ni س

إطار (٢) :

كل من العناصر أحمد ، جمال ، نبيل ، حسام ، أحمد

عناصر تنقى إلى الفئة س

أحمد ، جمال ، نبيل ، حسام \ni ..

إطار (٣) :

إذا كانت الفئة س = (ص١ ، ص٢ ، ص٣ ، ص٤ ، ص٥) تقل فئة الصفوف بالفصل ،

فإن ص١ ، ص٢ ، ص٣ ، ص٤ ، ص٥ عناصر .. إلى الفئة س

لاحظ مما تقدم أن هذا الأسلوب لا يقدم للمتعلم أية اختيارات ليختار منها الاستجابة الصحيحة ، كما هو الحال في أسلوب (تسلسل إطار التمييز) ، وإنما تقع مسؤولية ذلك على عاتق المتعلم ليقدم الجواب من معرفته الخاصة .

ويمكن أن تأخذ الاستجابة التي يطلب من المتعلم أن يركبها أشكالاً عديدة ، وذلك مثل كلمة أو عبارة ، أو أداء رسم معين .

ويتكون (تسلسل إطار الاستجابة المركبة) بشكل أساسي من

* الإطار المجهز بالاستجابة :

المقصود بالإطار المجهز بالاستجابة ، هو ذلك الإطار الذي يتضمن الاستجابة المطلوبة ضمن المعلومات التي يشتملها ، ورغم أن التلميذ ليست له دراية بالاستجابة 'المطلوب فيها' ، فإنه يستطيع أن يستنتجها بسهولة من المعلومات التي يحتويها الإطار ، وفيما يلي مثالان على (الإطار المجهز) :

مثال (١) :

كثافة أى جسم هي كتلة وحدة حجمه . فلو كانت وحدات القياس هي الوحدات المترية ، وكانت وحدة الكتلة هي الجم ، ووحدة الحجم هي السم المكعب وبذلك تكون كتلة ١ سم^٣ من الجسم بالحرامات هي الجسم مميزة بالحرامات لكل سم مكعب من الجسم .

مثال (٢) :

الفئة عبارة عن مجموع من الأشياء المتمايزة معرف تعريفاً كاملاً . ونقصد بالأشياء المتمايزة أن العنصر لا يتكرر في الفئة نفسها . فمثلاً إذا كانت لدينا الفئة س بحيث

أن س = (أ ، ب ، ج) فإن أ ، ب ، ج هي ... الفئة س .

نلاحظ أن المتعلم يستطيع أن يستنتج سهولة الإجابة الصحيحة من المعلومات الموجودة في الإطار ، فهو يستطيع أن يستخلص الكلمة " كثافة " في المثال (١) ، والكلمة " عاصر " في المثال (٢)

* إطار الممارسة :

يختلف عدد (أطر الممارسة) ، المستعملة باختلاف مقدار التطبيق المعتبر ضرورياً لتعمم المتعلم حتى يصل مستوى الإتقان المرغوب فيه . ويكون من المرغوب فيه أن توجد (أطر ممارسة) عديدة مع كل (إطار مجهز بالاستجابة) ، وذلك يعني أن (الإطار المجهز) بالاستجابة يجب أن يتلوه (إطار الممارسة) ، الذي يهدف إلى إعطاء المتعلم فرصة لممارسة من خلالها ما تعلمه أو اكتشفه في (الإطار المجهز) لترسيخ هذا التعلم أو الاكتشاف

وفيما يلي نذكر مثالين على (إطار الممارسة) الذي يتلو (الإطار المجهز) :

مثال (١) :

إذا كان حسان متساويان في الوزن وفي الحجم فإنهما يكونان متساويين في .

مثال (٢) :

إذا كانت س = (١ ، ٢ ، ٣) فإن ١ ، ٢ ، ٣ هي الفئة س .

نلاحظ من المثالين السابقين أن (إطار الممارسة) لا يمكن أن يكون مستقلاً بذاته ، وإنما يعتمد على التعلم السابق الذي يقدمه له البرنامج . وباختصار ، فإن (إطار الممارسة) يعتمد على (الإطار المجهز) .

* الإطار النهائي :

يستند (تسلسل أطر الاستجابة المركبة) إلى الأمام طردياً ، بمعنى أنه يتقدم من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المركب بشكل طبيعي . وفي الإطار النهائي ، قد لا تقدم للمتعلم مطلقاً أو تقدم له بعدد قليل في أحسن الأحوال المثيرات المساعدة للاستجابة ، ويطلب منه أن يستجيب بحسب قدرته الخاصة ، وذلك كما يوضحه المثالان التاليان :

مثال (١) :

إذا أعطيت جسماً ، فاذكر الخطوات العملية ، التي يجب أن تسير فيها لاستخراج كثافته .

مثال (٢) :

أوجد فئة جنور المعادلة : س - ٢ = س - ٦ = صفر .

ومن الملاحظ أن الإطارين السابقين لا يشملان عوامل مساعدة تعين على الإجابة ، حيث يعطى للمتعلم أدنى حد من المثير ، ويطلب منه أقصى حد من الاستجابة ، وذلك يتنامى تمام الإطار المجهز ، الذي يعطى للمتلم أعلى حد من المثير ليطالب منه أدنى حد من الاستجابة .

المثيرات المساعدة :

يسمى (الإطار المجهز) بهذا الاسم لأنه يجهز سلفاً بالاستجابة المرغوب فيها والتي يتطلب من المتعلم أن يبدئها ، سواء كانت تلك الاستجابة بشكل وصفي باستخدام الألفاظ أو الرسم . وتختلف المثيرات المساعدة التي تشير إلى الاستجابة في كل حالة من الحالتين لسابقتين ، إذ في الحالة الأولى تسمى بالمثيرات اللفظية ، بينما في الثانية تسمى بالمثيرات الوصفية . وفيما يلي توضيح مختصر لهدفين الوعين من المثيرات المساعدة :

المثيرات اللفظية :

إذا وجدت الاستجابة في (الإطار المجهز) بشكل مباشر ، ينبغي إبرازها بأي شكل من الأشكال بحيث تلفت انتباه المتعلم إليها بشكل آلي مما يساعده على ذكرها . ويمكن أن يتحقق ذلك إما بكتابتها بحروف يخالف حجمها أو لونها حجم أو لون حروف الكلمات الموجودة في الإطار ، أو بوضع خط تحتها ، أو الإشارة إليها بخطوط قصيرة بعدد حروفها ، وغير ذلك من الأشكال .

وفيما يلي تعرض بعض أشكال المثيرات اللفظية :

- المثال التالي يوضح الاستجابة بوضع خط تحتها :

درجة غليان الماء عند مستوى سطح البحر تساوي ١٠٠°م. إذا بدأنا في تسخين كمية من الماء عند مستوى سطح البحر حتى وصل لدرجة الغليان ، فإن درجة حرارته عندما تكون قد وصلت

- المثال التالي يبين الاستجابة بكتابتها بحروف يختلف حجمها عن حجم حروف كلمات الإطار .

يتجمد الماء عند مستوى سطح البحر عند درجة حرارة ٠°م. إذا بدأنا في تسييد كمية من الماء عند مستوى سطح البحر حتى يبدأ بالتجمد تكون درجة حرارته قد وصلت

- المثال التالي يبرز الاستجابة عن طريق عدد الخطوط القصيرة التي يساوي عدد حروف الاستجابة .

إذا كان الأكسجين يساعد على الاشتعال ، فإن عملية الاشتعال لا يمكن أن تتم دون وجود

- المثال التالي يظهر الاستجابة عن طريق وضع الحرفين الأول والأخير من الكلمة ، التي تتكون منها الاستجابة ، ويفصل بين هذين الحرفين خط قصير .

تنكس الأجسام بالبرودة ، إذن انخفاض درجة حرارة الجسم تؤدي إلى زيادة أ - ش ه .

المثيرات الوصفية

المثير الوصفي هو وصف الاستجابة باستخدام الألفاظ أو باستخدام أشكال الإيضاح (رسومات ، صور ، إحصاءات ،) ، فإذا كان المثير الوصفي لفظياً فإنه يأخذ شكل تكرار

الاستجابة بأسلوب يتبدل فيه وضع الاستجابة في العبارة التي تنكرر فيها الاستجابة الوصفية ويتطلب تطوير المشتريات الوصفية اللفظية بشكل ذكي قدرًا كبيراً من تفكير واضح البرنامج ، كما أنه يسهل ألا يستخدم واضع البرنامج الروتين نفسه في تغيير السياق ، الذي تظهر فيه الاستجابة في حالة تكرارها .

وبين لإطاران التاليان طريقة تعبير سياق الجملة التي تظهر فيها الاستجابة المتكررة :

مثال (١) :

نحتفل يوم ٢١ مارس من كل عام بعيد الأم ، وفي هذه المناسبة يقدم الأبناء لأمهاتهم الهدايا تقديراً وعرفاناً لهن . إن المناسبة التي نحتفل بها يوم ٢١ مارس من كل عام ، والتي يقدم فيها الإبناء لأمهاتهم الهدايا هي . . .

مثال (٢) :

يحمل يوم ٦ أكتوبر من كل عام ذكرى عزيرة غالبية على كل مصري ، إذ في مثل ذلك اليوم من سنة ١٩٧٣ ، قامت القوات المسلحة بعبور قناة السويس واقتداء خط (بارليف) . إن اليوم الذي يحمل ذكرى عالية والذي قامت فيه القوات المسلحة باقتحام خط (بارليف) هو . . .

(٣) الكمبيوتر التعليمي :

تمهيد :

يتميز الحاسب الآلي (الكمبيوتر) بإمكانات هائلة لم تستغل بعد في العملية التعليمية وعلى الصفحات التالية ، نحاول إبراز الدور العظيم الذي يمكن للحاسب الآلي أن يقوم به في عملية التعليم والتعلم ، لعلنا نستطيع إلقاء الضوء على بعض إمكانيات الكمبيوتر عظيمة الشأن

ما الكمبيوتر ؟

الكمبيوتر عبارة عن مجموعة من الدوائر الإلكترونية تعمل متكاملة من أجل تشغيل البيانات الداخلية ، وتتلخص هذا التشغيل في تنفيذ العمليات الحسابية البسيطة وهي الجمع والطرح والضرب والقسمة مضافاً إلى ذلك العمليات المنطقية ، أو بمعنى آخر عمليات المقارنة وفقاً لبرنامج مصمم مسبقاً للحصول على النتائج المطلوبة

وعندما تلحق بالكمبيوتر وحدة مساعدة وظيفتها هي إدخال البيانات وأخرى لرصد واستخراج النتائج من الكمبيوتر ، فإن الكمبيوتر وما يلحق به من وحدات مساعدة معا يسمى (نظام الحاسب) .

وتوجد بعض الوحدات المساعدة التي تقوم بإدخال البيانات واستخراج النتائج في الوقت نفسه ، كما توجد وحدات مساعدة للتخزين الإضافي . (٤٥)

العناصر الأساسية لمكونات الحاسب الإلكتروني : (٤٦)

أولاً : وحدة التشغيل المركزية (CPU) Central Processing Unit وهي القلب

المقدمة لنظام الحاسب Computer System

وتحتوي هذه الوحدة على

١ - الوحدة الحسابية للعمليات الحسابية والمنطقية Arithmetic & Logic Unit (ALU) وهي ذات سرعة عالية أى تستغرق زمناً قليلاً جداً فى تنفيذ العملية المطلوبة .

٢ - وحدة التخزين الداخلية Memory ، لتخزين البيانات والبرامج وكذلك نظام التشغيل Operating System مثل DOS / CPM / Unix وتوصف هذه الوحدة بحجمها وسرعتها . وحجم الذاكرة هو سعتها التخزينية لعدد الكلمات التى تمثل مجموعة من المواقع الثنائية ، والتى يمكن تخزينها فى الثنائية

٣ - وحدة التحكم Control Unit وتقوم هذه الوحدة بوظيفتها نحو التأكد من تنفيذ أوامر البرنامج وتسييره بالتسلسل المطلوب ، وأيضاً التحكم فى استقبال ودخول البيانات واستخراج الناتج من وإلى الذاكرة

ثانياً : الوحدات المساعدة : Peripherals

وتتصل فى الآتى :

(أ) وحدات الإدخال Input Peripherals

وهي التى تقوم بتغذية الكمبيوتر بالمدخلات (البرامج والبيانات) .

(ب) وحدات رصد واستخراج النتائج Output Peripherals

- وحدة الطباعة printer وذلك لطباعة النتائج على هيئة كشوف ومستندات .
وهناك الطابعات السطرية والطابعات الحرفية وطابعات مصغرة النقاط .
جميع هذه الوحدات تستخدم فى الحاسبات المختلفة ، وتختلف سرعتها مع اختلاف نوعها ، حيث تصل السرعة لبعض الأنواع إلى ألف مطر فى الدقيقة ، هذا بالإضافة إلى طابعات الليزر التى تصل سرعتها إلى ثمانية صفحات فى الدقيقة

- وحدة استخراج النتائج على الشاشة Screen

- وحدة الرسم البيانى Graph Plotters :

حيث يحتوى بعضها على عدد من الأقلام ، ولكل قلم لون معين : حتى يمكن رسم أى بيانات أو قطاعات بألوان مختلفة طبقاً للحاجة .

(ج) وحدات إدخال واستخراج بيانات : VDU

وهي وحدات طرفية مرتبطة بالحاسب عن قرب أو عن بعد ، ويمكن بواسطتها إدخال بيانات ، وفى الوقت نفسه استخراج نتائج ، وغالباً ما تستخدم كوسيلة استعلام .

وقد تستخدم فى تحديث البيانات المستخدمة فى وحدات التخزين الخارجية مباشرة

(د) وحدات التخزين الخارجية : Backing Storage

- شرائط ممغنطة Magnetic Tapes

وهي ما تعرف باسم Serial Access Devices ، لأن الحصول على معلومة منها يستلزم استرجاع الملف من أوله حتى الوصول إلى المعلومة المطلوبة

- أسطوانات ممغنطة Magnetic Disk

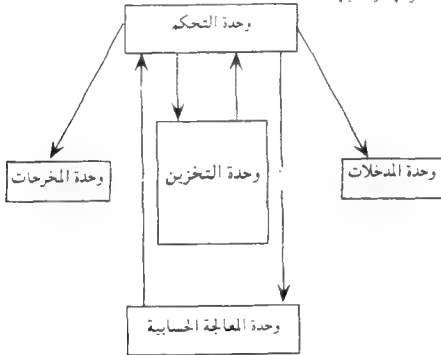
وهي ما تعرف باسم Direct Access Devices ، وباستخدامها يمكن الوصول إلى المعلومة مباشرة . وتنقسم إلى عدة أنواع .

* ثابتة Fixed

* متغيرة Exchangeable

* المرنة Floppy

وعاليا ما تستخدم في العمليات ، التي تتطلب وصولاً مباشراً للبيانات لمطوية لاسترجاعها أو تعديلها



- ويتم استخدام تعريتين في مجال الحاسبات الآلية ، وهما

* Hardware والمقصود بذلك جميع الأجهزة والأجزاء المكونة لنظام الحاسب الآلي المستخدم

* Software ويعبر بذلك عن البرامج بكافة أنواعها ، سواء أكانت تشغيل أو جاهزة أم برامج مصممة بواسطة مصنع الأجهزة .

نحن نعيش عصر الكمبيوتر

لا مغالى القول إذا قلنا إننا نعيش الآن عصر الكمبيوتر . وعلمه ، بعد الكمبيوتر كعلم طرى ، وكتطبيق عملى ، سمة مميزة من سمات العصر الحاضر .

فى صوء ما تقدم ، يكون اعتماد الكمبيوتر كمقرر دراسى أكاديمى بمثابة القاعدة الأساسية للتكيف مع هذه التقنية الحديثة . وبذا ، نضمن حسن استخدامها وتطويرها بما يرمى إلى تحقيق الأهداف المرجوة للمجتمع .

بعضاً ، فإن تحقيق ما سبق يجعلنا نواك متطلبات عصر تكنولوجيا الاتصال والإدارة والإنتاج والتحكم والمراقبة . ولقد عمدت كثير من الدول إلى إدخال علم الكمبيوتر كمنهج أكاديمى ، يتم تدريسه ضمن المناهج التى يدرسها الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة ، وذلك على أساس أن لغة الكمبيوتر أصبحت لغة العصر . لذا ، يجب ألا يتجاهل التعليم أو يسقط من حساباته هذه اللغة ، حتى لا يصاب بالتخلف والوهن ، وبخاصة أن التعليم هو مفتاح المستقبل ، وأن المدرسة أو الجامعة هى المصنع الحقيقى للطاقات البشرية المدربة والمنتجة .

ومن ناحية أخرى ، يمثل الهدف الشامل للتربية فى مساعدة المتعلم على النمر الشامل المتكامل فى النواحي : الجسمية والعقلية والروحية والاجتماعية ، وفى مساعدته على إثبات قدراته وطاقاته . لذا كان من الضرورى تطوير المناهج التى يتم تقديمها فى جميع مراحل التعليم ، بحيث تتضمن هذه المناهج مقررات فى الكمبيوتر ، تتناسب مع إمكانيات وقدرات تلاميذ وطلاب كل مرحلة من مراحل التعليم ، وبذا لا يحس أى طالب بالاعتراوب المحصارى من ناحية ، وحتى يمكن إعداداه للدراسات العليا فى هذا المجال ، مثل هندسة الحاسب الآلى وغيرها من العلوم التى تنصل به من ناحية أخرى .

مادام الأمر كذلك ، يكون من المهم طرح السؤال التالى :

لمن يقدم الكمبيوتر ؟

فى ضوء الاعتبارات التالية :

١ - ينبغي أن تشمل دراسة الكمبيوتر تعريفاً بالبرامج المقدمة له ؛ للوقوف على ما يستطيع وما لا يستطيع أن يقوم الكمبيوتر به .

٢ - تحتاج أجهزة الكمبيوتر للتوجيهات التى تشكل برنامجها كى يعمل بكفاءة فى حل المشكلات التى يتم تقديمها له

٣ - قد يقوم من يستخدم الكمبيوتر بإعادة وكتابة البرنامج ، أو قد يحصل عليه مبرمجاً فى صورة شريط ، أو فى صورة أسطوانة تسجيل يمكن إدخالها فى الجهاز ومن الأفضل أن يتعلم الطالب كيف يكتب البرامج التى يستخدمها .

٤ - يتبع استخدام البرامج ، واختبارها ، وتقييمها الفرصة أمام الطلاب لفهم الطريقة التى يعمل بها الكمبيوتر أية مسألة ، أو التى يؤدى بها أية لعبة ، وذلك من خلال التوجيهات المقدمة له .

٥ - لا يمكن تفسير أية لعبة تعليمية يقوم الكمبيوتر بأدائها ، ما لم نغير برنامج هذه اللعبة ليناسب التعبير المنشود .

٦ - كثيراً ما يسأل الطلاب الذين يلعبون زلعاب الكمبيوتر " لماذا يعمل بهذه الطريقة؟ " أو " كيف يعرف الكمبيوتر ما يجب أن يفعله " . هذه خطوة إلى فهم ما يقوم به البرنامج ، وقد تؤدي إلى الرغبة في تغيير البرنامج الموجود لكي يجعله يؤدي شيئاً إضافياً أو مختلفاً . ويجب تشجيع هذا التعريب ، لأنه يؤدي إلى اكتساب الطلاب لبعض مهارات البرمجة .

قد يدعى البعض أن التعامل مع الكمبيوتر ليس بالعملية السهلة . وعليه ، فإننا إذا أردنا إدخال الكمبيوتر في مناهجنا ، فيجب أن يكون ذلك على مستوى المرحلة الثانوية على أقل تقدير . دعنا ألا نعطي حكماً الآن على هذه القضية ، لئلا نؤلا ما فعله الطفل بوبي (Bobby) مع الكمبيوتر ، ثم تصدر أحكاماً .

يقول (هورستى ، ستانسورى) بخصوص الطفل (بوبي) ما يلي (١٤٧١)

" كان بوبي تلميذاً في الصف الثالث الابتدائي ، وكان ذكاه فوق المتوسط ، وسعة انتباهه جيدة . ولكن أداءه الأكاديمي ، لم يكن جيداً في جميع مراحل . ولقد أعطى دروساً خاصة لتشغيل الكمبيوتر في خمس دورات تعليمية . ولإيقاف الكمبيوتر في خمس دورات أخرى . ولقد دهل بوبي عندما لم يجد أمامه آلة ذات أضواء (الكمبيوتر) ، بل وجد آلة كاتبة بدلاً من الكمبيوتر . ولقد شرعنا له أن تلك الآلة الكاتبة هي آلة من نوع خاص ، تتصل بالكمبيوتر عن طريق خطوط تليفونية ، كما شرعنا له أنه يستطيع أن يكتب أوامره على تلك الآلة بلغة الشفرة . وأن الكمبيوتر سوف يطبع أوامره ، ويكتب الإجابة له على الآلة الكاتبة . وبذا اهتم (بوبي) بتلك العملية

وكانت الخطوة الأولى هي جعل (بوبي) على دراية بالأوامر المطلوبة لجذب انتباه الكمبيوتر . وبعد أن تم لنا ذلك ، بدأنا نعلم (بوبي) كيفية استخدام الكمبيوتر كأداة لحل المسائل الرياضية . ولقد قام أولاً بكتابة برنامج لإضافة ٤ . ٥ ، وبلغت النتيجة الأساسية (بيسك Basic) . بدت الأوامر كما يلي

١ اطيح ٤ + ٥

٢ انتهى

ثم اقترحنا على (بوبي) إعداد برنامج عام ، يمكن أن يضيف فيه أي رقمين .

وكانت النتيجة كما يلي :

١٠ ضع بالداخل أ

٢ ضع بالداخل ب

٣ $C = A + B$

٤ اطيح ج

٥ اذهب إلى ١٠

٦ انتهى

ومن الواضح أن هناك فرقاً في مستوى التعقيد بين البرامج الأول والبرنامج الثاني فالعبارتان ١ ، ٢٠ أمران موجهان للكمبيوتر لسأل عن رقمين . ولقد كانت تلك الأوامر سهلة للنسبة لـ (بوبي) حتى يفهمها . أما العبارة ٣ فهي تسأل الكمبيوتر أن يأخذ الرقم من العنوان لـ (بوبي) ، ثم تأخذ رقماً آخر من العنوان المسمى بـ ثم تجمعها لتضع الناتج الكلي في مكان يطلق عليه ح . أما العبارة ٥٠ فهي توضح لـ (بوبي) مفهوم الدورات Looping واستطاع (بوبي) أن يفهم كيف يستطيع الكمبيوتر أن يواصل العمل طالما تقدم له الأعداد . وهذه العملية مهمة جداً بالنسبة لقوة الكمبيوتر ، فهي تمكنه من أداء أي عملية مراراً وتكراراً بسرعة كبيرة جداً .

ويعطى (بوبي) الساعات في تلك الدورات (حلقات التكرار) التعليمية لإعداد البرامج ، ثم يقوم بتجربتها على الكمبيوتر . لقد كانت حساسة (بوبي) شديدة للغاية في كتابة هذه البرامج ، وكان ينتظر الدورة التالية بإثارة وشوق .

ولقد نظمت بعض البرامج التي وضعها (بوبي) ، القيام بعمليتين حسابيتين ، وعلى الرغم من ذلك استطاع أن يضع تسلسل العمليات بطريقة صحيحة . كما تعلم (بوبي) طريقة تمهيد قوانين العمليات الحسابية . أما الحديد بالنسبة لـ (بوبي) ، فكانت حاجته إلى تطوير مجموعة من الخطوات حتى يجعل الكمبيوتر قادراً على أداء الإحرازات الحسابية التي يريدّها . ولقد تعلم (بوبي) من خلال الحصول على إجابات ، ومن خلال البرامج المفروضة . أن عليه أن يحاطب الكمبيوتر بلغة مضبوطة ما يجب أن يفعله . وذلك لأن الكمبيوتر ليس مثل الإنسان . فهو لا يستطيع أن يفكر أو يخمن ما هو المتوقع منه . إن إدراك ذلك التحديد له أمر مهم بالنسبة للطفل ، لأنه يساعده على تنمية أنماط منطقية ودقيقة لحل المشكلات .

ويعد أن انتهى كلام " فورستى " ستانيسورى " هل ما يزال التساؤل الخاص لمن يقدم للكمبيوتر قنماً ؟ ؟ لا يوجد الآن أدنى شك في أن أطفال مراحل التعليم الأولى (الابتدائي) يستطيعون تعلم طريقة كتابة بعض البرامج للكمبيوتر . حقيقة ، أن تلك البرامج تكون بسيطة جداً . إلا أن لها دلالاتها ، إذ تثبت إمكانية استخدام الأطفال للكمبيوتر في سن مبكرة جداً . ومن جهة أخرى ، قد يتعرض الكثير من الأطفال إلى برامج تدريب وممارسة ، حيث يتم في تلك البرامج استخدام الكمبيوتر كأداة تعليمية من الأدوات التي يستخدمها المعلم . ولكن ذلك ليس المهم في الموضوع ، إذ يجب أن نعلم التلميذ كيف يجعل الكمبيوتر يستجيب لأوامره هو شعبياً . ويعني آخر ، يجب أن نعلم التلميذ كيف يكون الكمبيوتر أداة من أدواته هو . وليس مجرد أداة مساعدة للمعلم . وتفسير ثالث ، يجب أن نجعل الكمبيوتر يعمل من أجل التعلم في جميع مراحله التعليمية .

ولا يقتصر الحال على الطفل (بوبي) فقط ، وإنما الأمر يمكن أن يمتد إلى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة . وذلك على أساس أنه يمكن استعمال الكمبيوتر لمساعدة الأطفال على تطوير أنماط

جديدة من التفكير ، وبخاصة في المواقف التي تتطلب النطق والتحليل . وقد أبرز الدور السابق للكمبيوتر (سيمور باسبرت Seymour Papert) في مختبر (الوجو LOGO) في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا . ولقد امتدت أفكار (باسبرت) إلى استخدام الميكروكمبيوتر في إثارة خيال أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بواسطة لغة (الوجو) المناسبة لهم جدا ، فيستطيعون التعبير عن أنفسهم من ناحية ، والمبادرة بقص القصص التي تقوم على أساس حبرات حقيقية لديهم من ناحية أخرى .

وفي هذا الشأن ، تذكر (فيديا 1983 ، Vaidya) أن الميكروكمبيوتر أدخل لإثارة خيال الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في مركز دريسكل للطفولة المبكرة (DECC) "Drexel Early Childhood Center" باستعمال لغة (الوجو) ، حيث وجد أنه لغة برمجة بسيطة يستطيع أطفال مرحلة ما قبل المدرسة استخدامها في برمجة أساليب تحرك سلحفاة (الوجو) على الشاشة

أما بالنسبة للمسلّمات التي تقوم عليها إثارة خيال الأطفال بواسطة الرسوم على شاشة الميكروكمبيوتر ، فنقول عنها فيديا ما يلي :

عندما أدخلنا (الوجو) إلى أطفال ما قبل المدرسة في مركز دريسكل للطفولة المبكرة (DECC) ، وضعنا بعض المسلمات الخاصة بالأطفال ، ويبدو الكمبيوتر في حياتهم ، وهي ما يلي :

١ - عالم الطفل خاص جدا ، ومن خلال اللعب يشترك كل طفل مع الآخرين في عوالمهم التي يعيشون فيها

٢ - يشير الميكروكمبيوتر اهتمام الأطفال لمدة طويلة من الزمن ؛ لأنهم يرون أنه لعبة قادرة على تحويل حيلانهم وأفكارهم إلى أشياء . بصرية على الشاشة

٣ - بما أن الكمبيوتر يشير اهتمام الطفل ويجذبه لمدة طويلة من الزمن ، لذا يكون قادرا على إطالة فترة انتباههم

٤ - القصص التي يبتكرها الطفل يمكن أن تسعمل كمواخذ يمكن من خلالها النظر إلى العالم الذي يوجد فيه الطفل لنفسه ، وبخاصة الحياتات التي تشل تفكير الطفل ، وتثقل مفاهيمه عن الأشياء المحيطة به .

٥ - يسقط الطفل شخصيته على القصة التي يبتكرها

٦ - بواسطة قص القصص ، يتعلم الأطفال كيف يرتبون الأفكار بشكل متسلسل وكيف يؤلفون جملا ، وكيف يؤكدون المعنى .

٧ - الأطفال الذين تتكرر لديهم فرص الاستماع للقصص يستطيعون ابتكار القصص بشكل أفضل من الأطفال الذين ليس لديهم مثل هذه الفرص .

أما المخطوات التي يسير فيها الأطفال في إنتاج رسومهم ، فتكون على النحو التالي

١ - يبدأ الأطفال بالتعرف على سلحفاة لوجو LOGO'S TURTLE بالتوصيغ

لهم كيف تعمل الأوامر الأربعة ، وهي : إلى الأمام - إلى الخلف - إلى اليسار - إلى اليمين ، في تحريك السلحفاة في هذا الاتجاه لرسم شكل مثل المربع على الشاشة ، ثم يقال لهم أنه بالأسلوب نفسه يمكن رسم الأسهم التي تشير إلى اتجاه الأمام والخلف واليسار في الاتجاهات الأربعة الرئيسية مثل (٨١ ٢ ٩١)

٢ - عندما يبدأ الطفل الذي عمره أربع سنوات استعمال الكمبيوتر يقال له : ما الذي تحب أن يفعله له الكمبيوتر ؟ إذا أجاب أحد الأطفال (ابن ٤ سنوات) أنه يحب أن يرسم له الكمبيوتر منزلاً ، فيقال له بعد ذلك : " هل تستطيع أن ترسم منزلاً على الورقة ؟ "

٣ - يرسم الطفل مفهومه للمنزل على الورقة

٤ - بعد ذلك يرسم الطفل المنزل على الشاشة ، مع تقديم مساعدة قليلة له على تقدير المسافة .

وقد لوحظ في مركز (درسكل للمطفولة المبكرة) أن معظم الأشياء التي اختارها الأطفال كانت حيوانات وأشياء متحركة (مثل سيارات وطرارات) ، وأشياء مهمة في حياتهم اليومية مثل المنزل . وهكذا ، فإن الرسوم بواسطة سلحفاة الكمبيوتر زودت الأطفال بالمشير لكافي لايتكار قصص ، تدور حول هذه الرسوم التي أنتجوها بأنفسهم .

وإذا كنا قد تحدثنا عن تجربة الطفل (بوبي) وتجربة (هرزك درسكل للمطفولة المبكرة) ، فيجدد بنا التصديق لموضوع : أجهزة الكمبيوتر بالنسبة للتلاميذ المتفوقين . فعند التعامل مع الطالب الفائق ، لا يكون تعلم البرمجة بالشئ الصعب . إذ أن مشكلة تعليم المتفوقين البرمجة تكمن في إمكانية توفير المصادر والإمكانات اللازمة لتحقيق ذلك ، أما البرمجة نفسها فلا تمثل مشكلة أو تحدياً كبيراً بالنسبة لثل هذه النوعية . ومن جهة أخرى ، عندما يطور المتفوقون مهاراتهم في البرمجة ، يكونون على استعداد لأداء تطبيقات متقدمة ، فمتد أحياناً خارج حدود الفصل .

وفي هذا الصدد يقدم لنا " والتر كوتيك " صورة كاريكاتيرية له : ألبرت أينشتاين ، كطفل يجلس أمام جهاز كمبيوتر ، وأسفل الصورة تعليق بسيط " ماذا لو .. " (المقصود ماذا كان سيكتشف لو توفر له جهاز كمبيوتر) .

خرائط التدفق Flow Charts

صاحب ظهور الحاسب الآلي ظهور رياضيات جديدة وكثيرة ، وهذه وجدت لها الآن مكاناً محمداً في مناهج الرياضيات في جميع مراحل التعليم المختلفة . ومن أمثلة هذه الرياضيات مبادئ نظرية الأعداد ومفهوم الفئة والمفاهيم الأساسية للهندسة وبعض موضوعات الجبر (في المدرسة الابتدائية) ، الفئات والعمليات الخاصة بها ، ومبادئ الهندسة الترابطية والمتباينات في الجبر والهندسة ، ومبادئ الاحتمالات (في المدرسة الإعدادية) ، نظرية الاحتمالات ، وهندسة التحويلات ، والجبر المجرد (في المدرسة الثانوية) ، التحليل العددي ، البرمجة الخطية وغير الخطية ، الذكاء الصناعي Artificial Intelligent وكتابة النصوص Word

Processing (في المرحلة الجامعة والأبحاث العليا) .

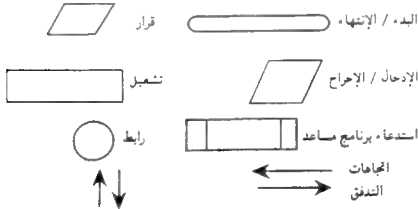
وفي المقابل ، يسهم الحاسب الآلى فى تطوير الرياضيات ، بحيث يصعب من الصعب العسير الآن مواكبة مناهج الرياضيات المعمول بها فى مدارسنا لهذا التطور ، لذا يهتم حالب المنولون عن تطوير مناهج الرياضيات بالأساسيات ، حيث يتم معالجة الرياضيات حول مجموعة من التراكيب أو البنيات الرياضية ذات العلاقة المباشرة بعلوم الكمبيوتر ، كما يتم التخلّى عن تفصيلات وتعقيدات لا لزوم لها ، وذلك يعنى بإحتصار ، أن الحاسب الآلى يسهم فى إدخال رياضيات جديدة ، كما أنه يكون سبباً فى حذف بعض الموضوعات القديمة ، أو معالجتها بطريقة جديدة .

ويستلزم حل أية مسألة باستخدام الحاسب الآلى ، تصميم برنامج خاص بطريقة الحل لهذه المسألة ، ويلحق بهذا البرنامج البيانات العددية والبيانية اللازمة لتنفيذ هذا البرنامج ، حيث يكون البرنامج وما به من بيانات هما المدخلات اللازمة للحاسب الآلى للحصول على النتائج المطلوبة

ويتكون البرنامج من مجموعة أوامر مكتوبة بإحدى لغات البرمجة المستخدمة ، وفى تسلسل منطقي معين لحل مسألة محددة . ويقوم بكتابة هذا البرنامج مصمم البرامج بعد الفهم الكامل للمسألة وطريقة حلها بما يتواءم مع إمكانيات الحاسب الآلى

ويختلف مدى درجة التعقيد والصعوبة فى تصميم البرنامج طبقاً للمسألة المراد حلها . ففى بعض المسائل تكون برامجها بسيطة ، وفى الأخرى نجد أن برامجها معقدة . لذلك ، يجب التخطيط الجيد لكتابة برنامج منطقي صحيح وفعال . وإحدى الطرق المستخدمة لهذا التخطيط هى خرائط التدفق . (٤٨)

وتعتبر خرائط التدفق هى الأسلوب الأمثل للمخاطبة بين مصممي البرامج ، حيث تحتوي على أشكال ثابتة ، يوضع كل منها وصف عملية محددة . وتتصل هذه الأشكال ببعضها بواسطة خطوط التدفق لتوضح التسلسل المنطقي للخطوط أو الخطوات الرئيسية للبرنامج . وفيما يلى توضيح لهذه الأشكال : (٤٩)



أما مدلول كل من الأشكال المستخدمة في خرائط التدفق ، فهو :

البدء / الانتهاء ، **أبدأ**

هذا الشكل يوضح نقطة البدء للبرنامج وأيضاً نقطة الانتهاء . ولا يعتبر أمر معلب

مثال ذلك -

أبدأ

قف

الإدخال / الإخراج

ويستخدم هذا الشكل لتوضيح عملية قراءة البيانات كمدخلات ، أو عملية كتابة النتائج كمخرجات . ومثال لذلك الشكلين التاليين :

اكتب أ ، ب

اقرأ س ، ص

التشغيل ويرمز له بالشكل

والذي يكتب بداخله وصف مختصر لعملية التشغيل المطلوبة . مثل العملية الحسابية أو عملية التخزين ، كما في الشكلين التاليين :

أضف للعداد ١

احسب س * ص

القرار

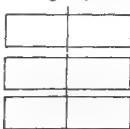
ويعنى القرار الذي يرمز له بهذا الشكل أن هناك عملية منطقية ، أي مقارنة بين كميتين وتكون النتيجة (نعم) أو (لا) وبناء على نتيجة القرار يتحدد اتجاه التحكم في البرنامج إلى خطوات التي تليها طبقاً للتسلسل المنطقي للبرنامج .



الرباط

ويعنى هذا الرمز الربط بين شكلين متتابعين في خريطة التدفق ، بينهما مسافة طويلة ، لتجنب وجود خطوط اتجاهات تدفق طويلة . ويتحقق ذلك بكتابة حرف معين بداخل الربط لتحديد نقط الاتصال . ومثال لذلك الشكل التالي .

ب



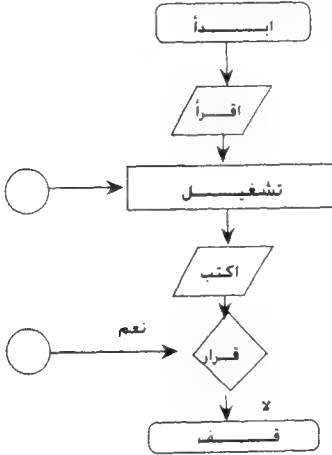
ب

اتجاهات التدفق :

يتم تحديد اتجاهات سير العمليات بتوصيل شكل بأخر في خريطة التدفق بحظوظ تنهى برأس سهم بوصف اتجاه التدفق من عملية لأخرى . فقد يكون الاتجاه إلى أسفل أو إلى أعلى ، أو إلى اليمين أو إلى اليسار . ويرمز خطوط اتجاهات التدفق كما يلي :



والشكل التالي بوصف جميعاً للرموز السابق شرحها .



تشغيل برنامج مساعد :

في بعض البرامج نحتاج إلى تنفيذ مجموعة معينة من الأوامر لحساب عملية معينة عدة مرات في مراحل مختلفة من البرامج . في هذه الحالة تكتب هذه المجموعة من الأوامر في برنامج مساعد يلحق بالبرنامج الرئيسى . ويتم استدعاء هذا البرنامج المساعد عند الحاجة إليه في أى نقطة من البرنامج الرئيسى بواسطة أمر استدعاء . ويكتب اسم هذا البرنامج المساعد بداخل هذا الرمز .



نماذج من استخدامات الحاسب الآلي في العملية التعليمية

أولاً : في العملية التعليمية :

يستخدم الحاسب الآلي كوسيلة للتعليم في حد ذاتها ، ومن هذه الاستخدامات نذكر ما

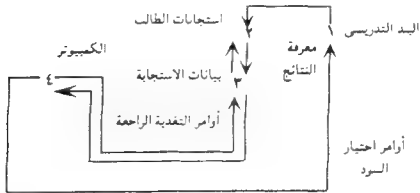
يلي

- * تقديم الأطر الخاصة بالمعلومات ، والأستلة
- * احتواء نموذج أو محاكاة لحادثة ما ، أو بيئة يستطيع المعلمون أو المتعلمون على حد سواء تناولها وإكتشافها .
- * تدريس عديد من المواد في المدارس الثانوية .
- * التقديم أو المساعدة في تقديم بعض مقررات العلوم الهندسية والجغرافية والطب ، وكذا الرياضيات والمجولرجيا والتربية في التعليم العالي .
- * تعليم بعض المقررات ذات العلاقة بالعقول الإلكترونية والرمجة وما إلى ذلك .
- إن ما سبق لهُو أقل القليل من الاستخدامات المتعددة للحاسب الآلي ، ويقتصر حديثنا على مناقشة أهم استخداماته في إطار علاقته بالألات التعليمية .
- من المعروف أن التعليم الآلي نوع من أنواع التعليم البرناسجي ، وهو أسلوب تربوي يتميز بالخصائص التالية

- * سلسلة من البنود تقدم للمتعلم ، وقد تكون في شكل معلومة أو سؤال أو كنيهما
- * يحاول المتعلم الإجابة عن كل بند من هذه البنود ، عن طريق اختيار البديل الصحيح أو كتابة كلمة أو أكثر من الكلمات الناقصة ، أو غير ذلك من الأفعال الظاهرة
- * بمجرد أن ينتهي المتعلم من الإجابة ، فإنه يعرف ما إذا كانت إجابته صحيحة أو خاطئة.

والأداة التي تقوم بالتدريس الآلي تسمى بالآلة التعليمية ، وهذه قد تكون كتاباً له صورة خاصة لصفحاته وتعليماته ، أو تكون آلة كهربائية ميكانيكية دقيقة .

ويوضح الشكل التالي المكونات الوظيفية للآلة التعليمية :



وقد قدمت الآلات التعليمية للتعليم وسيلة تسهم في تخليص المعلم من الأسلوب الروتيني والتكرار اللذين اعتادهما ، وبذا يتوفر له الوقت لإنجاز أنشطة أكثر ابتكارية . أيضاً ، يستطيع المعلم باستخدام هذا الأسلوب تجنب دور التدريب التكرارى ، وحفظ السجلات ، وسحر حل اهتمامه بالمجوابات ذات العلاقة المباشرة بالدافعية والاحتياجية وإيجابية العملية التربوية وباختصار ، يقدم التدريس الألى فوائد عدة ، وذلك كطريقة تعليمية ذات كفاءة في حد ذاتها ، ويعود ذلك للأسباب التالية .

« تساعد الاستجابات الظاهرة ، التي تتطلبها معظم الآلات التعليمية من المتعلمين على التأكد من المشاركة النشطة ، وبذا تسهم في المحافظة على استمرار ميل المتعلمين

» تسمح الآلات التعليمية بالتقدم المستقل والمنظم في المادة التدريسية لكل متعلم تبعاً لقدراته الخاصة ، إذ يطلب منه الإجابة عن أسئلة موضوع بعينه قبل أن يتقدم لموضوعات أخرى ، وذلك يختلف كثيراً عن التدريس في الفصول التقليدية حيث يحاضر المدرسون بطريقة قد لا تناسب بعض التلاميذ .

« توفر الآلات التعليمية تعزيزاً فورياً للاستجابة السلوكية المشودة ، سيما ينقل المتعلم التعزيز من خلال أوراق الإجابة فقط ، التي تعاد إليه بعد أيام أو أسابيع من تطبيق الاختيار ، أو ربما لا تعاد له مطلقاً ، وذلك حسب النظام المعمول به في التدريس التقليدي

» تفيد الآلات التعليمية كأدوات للبحث في التغيرات الأساسية لعملية التعلم ، إذ أنها تحقق التحكم الدقيق من جهة ، وتحقق تكرار الظروف التحريضية من جهة أخرى ، وبذا يمكن تجنب العوامل المشوشة الناتجة عن اختلاف شخصيات المحربين ، وعبر ذلك من العوامل المشابهة والتي لا يمكن التحكم فيها .

والجدير بالذكر ، أنه لا توجد آلة تعليمية تستطيع توفير تدريس كفء دون إعداد البرنامج المطلوب تعليمه للمتعلمين إعداداً جيداً ، ويشترط تحريره واختياره سلفاً قبل الموقف التعليمي . ويمكن أن تقدم الآلة التعليمية مواد تعليمية في تسلسل ثابت سبق تحديده ، أو في تسلسل يتغير تبعاً لاستجابات المتعلم على كل بند

والآلة التي تقدم المواد في تسلسل ثابت سبق تحديده تكون بسيطة لدرجة كبيرة . وعلى الرغم من أنه يعمل تعديلات بسيطة لها يمكن أن تحتفظ بتسجيلات للأخطاء التي يقع فيها المتعلم ، كما أنها تنمعه من الفش ، فإنها لا تستجيب للفروق الفردية بين المتعلمين ، إذ أنها لا تستطيع أن تقدم لكل متعلم تسلسلاً معيناً للمواد ، ولا تستطيع أيضاً تقديم عطف التعزيز المناسب لحاجات المتعلم الفردية . ومن أجل تفادي ذلك القصور ، سار التطوير المستمر للآلات التعليمية في اتجاه جعلها أكثر مرونة للتكيف تبعاً لاستجابات المتعلم .

ومن هنا تهزأ أهمية الحاسب الآلى ، إذ أنه يمكن أن يكون مفيداً لزيادة المرونة في الموقف التدريسي ، وذلك عن طريق وضع برنامج يكيف من خلاله الموقف أو السلوك التدريسي تبعاً

لحاجات المتعلم ، فيستطيع الحاسب الآلي خلال فترة التدريس أن يحدد تسلسل البود التي سيقدمها ، ويحدد أيضاً وسائل التغذية الراجعة التي سيقدمها للمتعليم ، وبذا يجعل كفاءة التعليم عالية .

ويشير ما سبق إلى أن الآلات التعليمية المبنية على استخدام الحاسب الآلي ليست هي الحقيقة آلة واحدة ، وإنما هي عديد من الآلات ويمكن للحاسب الآلي توجيه الآلات التعليمية خلال المواقف التطبيقية ، ومن هذه المواقف نذكر ما يلي :

* استخدام أندرسون ، برايرد حاسباً آلياً في تدريس نظام العد الثنائي لمجموعة من المتعلمين ، وبعد ذلك يتعلم التلاميذ كيفية استخدام ذلك النظام في عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة . وفي النهاية يتعلمون تحويل الأعداد من النظام العشري إلى النظام الثنائي ، وبالعكس . وفي هذا التطبيق ، كانت الآلة تطبع الأسئلة للمتعليم ، الذي يقوم بإجاباتها عن طريق الضغط على المفاتيح المناسبة من آلة طباعة ، وتصصح الإجابة بواسطة الحاسب الآلي بمجرد الضغط على تلك المفاتيح . وعندما يخطئ المتعلم ، يوقفه الحاسب الآلي بطباعة كلمة خطأ ، ويقدم له ما يساعده على اجتياز ذلك الخطأ . أيضاً يوجه الحاسب الآلي السؤال للمتعليم الذي يقع في عدد قليل من الأخطاء ، عما إذا كان يرغب أو لا يرغب في تحطى بعض البود . وعندما يتقدم البرنامج لمشكلة جديدة نتيجة استجابة لخطأ يقع فيه المتعلم ، فإنه يتم اختيار المشكلة الجديدة بحيث تكون مرتبطة بعدد الأخطاء التي يقع فيها المتعلم في هذا الجزء من الدرس . ويستطيع أن يكمل الطالب متوسط المستوى دراسة موضوع الحساب الثنائي في زمن لا يتجاوز ساعة واحدة تقريباً ، وبعد انتهاء الدرس تختبره الآلة في كل من المجالات الستة السابقة (العد الثنائي - الجمع - الطرح - الضرب - القسمة - التحويل من النظام العشري إلى النظام الثنائي) ، ويكون الاحتبار فردياً ، ويركز على تلك البود التي تتعلق بتلك المجالات التي سبق للمتعليم أن أخطأ فيها

* أيضاً ، يستخدم الحاسب الآلي في تدريب كبار الإداريين باستخدام أسلوب المحاكاة . وذلك عن طريق إصدار المديرين لأحكام تتصل بمدخلات ومخرجات التعليم ... الخ . وذلك أيضاً يتعلق بمواقف تربوية معينة ، ثم يتم إدخال هذه القرارات للحاسب الآلي الذي يقوم بمعالجة البيانات ويوجه أسئلة أخرى للمتدرب ، ويوفر له في الوقت نفسه بيانات عن النتائج المتوقعة لأفعاله ، وبذا يتعلم المتدرب أن يقوم بالبدائل المختلفة المترتبة على قراراته . وبذا يتعلم أن يقدر احتمال المستبهمات المختلفة المترتبة على قراراته .

ثانياً : في البحوث التربوية والنفسية :

يستخدم الحاسب الآلي بدرجة كبيرة في مختلف ميادين البحوث التربوية والنفسية التي

تجري في الجامعات ومراكز البحوث ، سواء أكانت هذه البحوث أكاديمية أم تطبيقية . فعلى سبيل المثال ، المشكلات الهندسية والبيانية ، ومشكلات الرياضيات التي تواجه الباحثين ، كذا المشكلات التي تتطلب حسابات مطولة . وغير ذلك من الأمور جعلت الحاجة ماسة للحاسب الآلي . وفي المقابل ، فإن اختراع الحاسب الآلي فتح الطرق لتناول المشكلات العلمية الحديثة ، ومعالجة تلك المشكلات بطرق وحسابات حديثة أيضا .

ولا يقتصر استخدام الحاسب الآلي على ميادين العلوم البحتة ، وإنما امتدت استخداماته فشملت ميادين العلوم الإنسانية والفسيية والاجتماعية والتربوية . لذا يدرس العاملون في ميادين تلك العلوم ، علاقة الإنسان بالحاسب الآلي لمعرفة وتحديد دور الإنسان في التحكم واستخدام ذلك الحاسب ، حتى يصل بالنظام لأقصى درجة من الكمال والفاعلية .

ونتيجة لتطور تكنولوجيا الحاسب الآلي ، أصبح الإنسان قادرا على إنجاز مهام معقدة للغاية باستخدام الحاسب الآلي في وقت قليل للغاية . وبذا فإنه يسخر معظم وقته ليتفرغ للقيام بمهام أكثر تعقيدا

وتتباين ميادين الموضوعات التي يقدمها الإنسان للحاسب الآلي بدرجة كبيرة ، فبعضها يتعلق بالإدراك ، ومنها ما يتعلق بالتعليم والتفكير ، ومنها ما يتعلق بتحليل لتنظيمات الاجتماعية المتخصصة ، ومنها ما يتعلق بتحليل النظم السياسية والاقتصادية ، وذلك بين أنه في الإمكان الآن تسخير الحاسب الآلي كأداة ناعمة ومفيدة للبحوث الإنسانية والاجتماعية والنفسية والتربوية ، وبالتالي يجب أن يستخدم الباحث في تلك الميادين هذه الأداة ، حتى لا يحكم على نفسه بالتخلف .

ويقوم الحاسب الآلي بوظائف رئيسية ثلاث في مجال استخدامه كأداة للبحث ، وهي

• تنظيم واحتزال البيانات الإحصائية

• البحث عن الفروض التي يقوم عليها البحث ، بإيجاد ودراسة العلاقات .

• اختبار الفروض التي يقوم عليها البحث من خلال وضع النماذج وعملية المحاكاة

ومن المعلوم أن البحوث تتضمن تجميع البيانات وتحليلها واحتزالها . أيضا نتيجة لتعدد لثرات الإنسان ، تتراكم البيانات وتزداد بكثرة ، ويتبع ذلك بالضرورة زيادة تعقد التحليل واستفراقه وقتا طويلا . أيضا تصبح التقنيات والأساليب الإحصائية التقليدية غير دى مع كبير ، وتفقد فاعليتها إذا اعتمدت العلوم السلوكية والإنسانية على الآلات الحاسبة العادية ، وقد يترتب على ماسب نتائج خطيرة تمثل في توقف البحوث السلوكية والإنسانية ، وربما سكونها نهائيا ، لذا أصبح من الضروري استخدام الحاسب الآلي في تلك البحوث ، إذ عن طريقه يمكن معالجة البيانات بسرعة فائقة نتيجة لتوفر وسائل وأساليب تحليل كميات هائلة من البيانات، ويمكن أيضا تحليل وتلخيص هذه البيانات مما يساعد على عمل برامج خاصة في البحث عن أفاط العلاقات ، التي يمكن ألا يكشف عنها الأسلوب الإحصائي التقليدي ، لسبب كثرة عدد هذه التغيرات ، واختلاف نوعيتها . وبذا ، يستطيع الباحث في ضوء الأفاط المستنتجة ، والتي أبان عنها التحليل باستخدام الحاسب الآلي ، أن يضع فروضا جديدة ذات دلالة .

ويمكن أيضاً استخدام الحاسب الآلي في اختبار الفروض ، وذلك عن طريق استخدام التكنولوجيا الذكية لمعالجة البيانات ، واستخدام الحاسب الآلي في محاكاة ودراسة السلوك الإنساني

وعامة ، يمكن تلخيص أهم استخدامات الحاسب الآلي في البحوث السلوكية والعصبية في الآتي

* محاكاة نظام يتكون من متغيرات معقدة غير بسيطة ، وبذا يسهل التحكم في العاصر المطلوب دراستها

* محاكاة البيئة التي ينبغي أن يعمل فيها النظام ، وبذا يمكن دراسة النظام في ظل ظروف البيئة المتعددة المتجانسة .

* التسهيل والاختزال والمساعدة في المعالجات الرياضية للملاحظات التجريبية المختلفة

وعلى الرغم من توظيف الحاسب الآلي في مجالات وميادين ، لم تكن تخطر على بال أحد من مدة قليلة ، فإنه لا يخرج عن كونه مجرد أداة ، لا يستطيع أن يفعل شيئاً أو يقدم شيئاً ، صالم يقع بين يدي عالم ويأخذ مبتكر يستطيع تسخير وتوظيفه : لتصبح إمكاناته لانهائية وغير معقولة

ورغم الفوائد المتنوعة التي قدمها الحاسب الآلي ، فإن ظهوره أثار عن بعض المشاكل والمعوقات ، فمثلاً الإدارة الآلية تعني تغييراً في نظام الإدارة ، لذا يجب على الإدارة أن تتخذ القرار المبدئي لتمثل في : لماذا ؟ وأين ؟ وما مدى الآلية ؟ .

والحقيقة أن التجهيزات الآلية الحديثة باهظة التكاليف والتكلفة للغاية . أيضاً ، حتى تكون هذه التجهيزات على أعلى درجة من الكفاءة ، ينبغي تشغيلها بصفة مستمرة ، وأن تعمل بكامل طاقاتها ، وذلك يتطلب تكاليف كبيرة وكثيرة للغاية

وعامة ، يمكن للحاسب الآلي أن يفيد في السواحي الثلاث التالية :

* الإقلال من الإنفاق ، وذلك بالاستغناء عن عدد كبير من الأفراد الذين يقومون بالحسابات الروتينية ، ويحتجزين المعلومات بطرق تقلل من حجم الفراغ الهائل ، الذي يمكن أن يحدث باستخدام الطرق العادية المتبعة في التخزين الآن . وذلك يعني أن الحسابات الآلية توفر طاقات بشرية وجوهرية فراغية شاسعة ، كما أن السجلات تصبح سهلة التداول ويمكن الرجوع إليها وقتما نشاء .

* زيادة الدقة الناتجة عن تلافي الأخطاء التي يقع فيها الإنسان بسبب سوء التقدير من ناحية ، وبسبب نقل وطباعة وصمط سجلات البيانات والإحصاءات من ناحية ثانية .

* زيادة السرعة في القيام بالعمليات الحسابية والتحليلية .

ثالثاً : في العمليات الإدارية في المجالات التربوية :

يستخدم الحاسب الآلي في كثير من العمليات الإدارية ، وذلك مثل : حفظ سجلات المتعلمين وحساب مراتب أعضاء هيئة التدريس ، ومتابعة المراتب ، وحساب مصروفات

المتعلمين ، ... إلخ ، أيضا ، يمكن أن تستخدم السلطات المحلية الحاسب الآلي في عمل الإحصاءات التربوية ، وحلولة المقررات ، وحفظ واسترجاع المعلومات المكتبية ، وبغير ذلك من الأعمال الهامة ابتداء من إنتاج الفهارس إلى شراء الكتب ، إلى متابعة إعارتها واستردادها ، وبغير ذلك ذلك من الأعمال المفيدة . ونظراً لضيق المجال لتناول توظيف الحاسب الآلي بالشرح والتوضيح الكاملين في العمليات الإدارية في المجال التربوي ، فسبقتصر حديثنا على استخدامه فقط في وضع الجدول المدرسي

يتطلب وضع وإعداد جداول المدارس وقتاً طويلاً ، وذلك في ظل نظام المقررات والوحدات الدراسية (الساعات المعتمدة) ، أو ظل النظام العادي المعمول به في المدارس ، بسبب ضخامة حجم المدرسة واختلاف عدد وتنوعية الوسائط التعليمية . وقد يقوم واحد من المعلمين أو لجنة من المعلمين - حسب صغر أو كبر حجم العمل في المدرسة - بوضع جدول المدرسة ، ويعنى هذا المعلم أو أولئك المعلمين من بعض الأعمال المدرسية لقياسهم بهذا العمل ، ويراعى عند وضع وإعداد الجدول أن يتفق مع سياسة المدرسة ويعمل على تحقيقها ، وأن يسهم أيضا في نجاح أهداف العملية التربوية ، ويتمشى مع متطلبات الإدارة التربوية ومع رؤية رؤساء الأقسام ، وبغير ذلك من المحددات .

ويقوم واضع الجدول بمحاولة ملء الإطار الخالي بالحصص التدريسية لمختلف المواد التعليمية . وقد يضطر أحيانا بعمل بعض العمليات التوفيقية إذا تعارضت الأهداف المرجوة ، وذلك نتيجة لعدده كفاية الماني ، أو نقص هيئة التدريس والأجهزة ، وبغير ذلك من الأمور التي قد تسبب لوائح الجدول حرجا أمام زملائه من جهة ، وأمام إدارة المدرسة والمتعلمين من جهة أخرى

والحقيقة ، أن عملية وضع الجدول المدرسي بالطرق التقليدية المعتادة ، باتت عملية غاية في الصعوبة نظرا لكبر حجم العمل في المدارس ، التي تأخذ بنظام الساعات المعتمدة (نظام المقررات) . حيث تزداد مشكلة توزيع الساعات المخصصة لتدريس المنهج نظرا لزيادة الصعوبة في التوافق مع المواقف الجديدة .

والحقيقة أن صعوبة وضع الجدول ، تعترض من بين العوامل التي تعقد من تجديده وتطوير المناهج .

للأسباب السابقة ، ظهر التحايل بوسائل لتذليل صعوبة وضع الجدول

الأول : يهدف استخدام طريق أو أسلوب أكثر تنظيماً في عمل الجداول المدرسية ، وبغير ذلك الأسلوب المعمول به حالياً في المدارس .

الثاني : يرى ضرورة استخدام الحاسب الآلي في عمل الجدول المدرسي ، وذلك لأن وضع جدول ياسب المتطلبات المختلفة لكل من المعلمين والمتعلمين وغيرهم ، ويكون سائياً من الناحية العملية ، بحيث يضع في اعتباره جميع المتغيرات الطارئة ، يعتبر عملاً معقداً ، ويستغرق وقتاً طويلاً ، ويتطلب تناول قدر كبير من المعلومات ، ومجهوداً متصلاً لضبطه والتأكد من صحته ، وذلك ما يستطيع الحاسب الآلي القيام

به وإيجازه على أكمل وجه : لأن برنامج الحاسب الآلي يتم تصميمه ليكون قادراً على تناول قدر أو كم هائل من المعلومات والحسابات . وأن يكون أيضاً قادراً على إدارة قدر كبير من المراجعة والتدقيق وجدولة النتائج . لذا ، فإن عملية وضع الحدول المدرسي تبدو مناسبة للغاية : لكي يعالجها ويقوم بوضعها الحاسب الآلي .

ومن العوائد التي لا يمكن إغفالها إذا استخدم الحاسب الآلي في وضع الحدول ، نذكر ما يلي :

* يوفر الحاسب الآلي جهوداً كتابية كثيرة ، وذلك لقيامه بطباعة العديد من نسخ الحدول.

* يساعد على إنتاج حداول المعلمين والفصول المختلفة بسرعة كبيرة ، وبتكلفة بسيطة .

* يساعد على تخطيط وتنظيم المدارس ، وهذا يستطيع ناظر أو مدير المدرسة الحصول على سلسلة من الحداول ، نتيجة لوضوح المعلومات عن إمكانيات التنظيمات العملية المختلفة ، وتسهم هذه المعلومات بدورها في اختيار مناهج جديدة أو طرق تدريس مستحدثة

رابعاً : تدريب المعلمين :

يستخدم أسلوب تحليل النظم - الذي يعتمد على الحاسب الآلي بدرحة كبيرة - في تصميم البرامج الخاصة بتدريب المعلمين وفقاً لمستوى الأداء المهني للمعلم ، وهذه البرامج تطلق عليها برامج تدريب المعلمين البنية على مستوى الأداء ، وهذه تطورت في نهاية السبعينيات بعد تصميمها على أساس مستويات الكفاية ، ولذا أطلق على هذه البرامج برامج تدريب المعلمين البنية على مستوى الكفاية .

والمقصود بالتدريب أثناء الخدمة هو كل ما يمكن أن يحدث للمعلم من يوم حصوله على الدرجة العلمية التي تؤهله لتحمل مسئولية التدريس ، إلى يوم أن ينتهي عمله في مهنة التدريس : نتيجة تقاعده عن العمل بلوغه سن المعاش ، ويتصل بذلك كل ماله علاقة مباشرة أو غير مباشرة بأسلوب أدائه لمهام وظيفته وبواجباته المهنية المختلفة ، وما يرتبط بذلك من منطلقات متغيرة .

وباختصار .. فإن مهام التدريب أثناء الخدمة ، تعني أي نشاط يمكن أن يقوم به المعلم بعد انخراطه في سلك التدريس ، وأن يكون له علاقة بعمله الفنى أو بمهام مهنته المتجددة

وعليه ، فالتدريب أثناء الخدمة هو المرحلة المشطة للمعلمين ، أو المصل الذي يسهم في حمايتهم وقيهم شر الأمراض الشائعة المنتشرة في المهنة ، وذلك مثل : اللامبالاة وعدم الحساس في أداء العمل ، والتبلد الذهني .

ومن ناحية أخرى ، يمكن تعريف برامج التعليم المبني على مستوى الكفاية بأنها البرامج التي تمهد أحياناً دقيقة لتدريب المعلمين وتحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح ، ثم تلزم المعلمين بمسئولية بلوغ هذه المستويات ، على أن يتحمل القائمون بالتدريب مسئولية التأكد من تحقيق الأهداف التي سبق تحديدها .

والمقصود بالكفاية بأنها جميع المعلومات والخبرات والمعارف والمهارات ، التي تحسك على سلوك المعلم تحت التدريب ، والتي تظهر في أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارسه هذا المعلم بتفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي .

أما كفاية المعلم ، فيمكن تعريفها بأنها :

• قدرة المعلم على تحقيق أهداف التربية غير المحددة ، ويمكن قياسها بقصص حشرات المعلم السابقة أو بمستوى تحصيله

• حاصبة من خصائص شخصيته تؤدي إلى تحقيق بعض أهداف التربية ، وتقاس هذه الكفاية عن طريق اختبارات الشخصية .

• سلوكه الذي يحقق هدفاً تربوياً معيناً .

• قدرة المعلم على أن يسلك بطريقة معينة في نطاق موقف اجتماعي حتى يحقق نتائج عملية ملموسة يوافق عليها أولئك الذين يعمل معهم في البيئة

أما أهم مواصفات برامج التعليم المبنية على مستوى الكفاية ، فتتلخص في الآتي

• يتحدد الحكم المستخدم في الحكم على مستوى كفاية المعلم بمجموعة من الكفايات التي يتم تحديدها تحديداً دقيقاً ، ويتم توصيفها بوضوح .

• يستدل على كفاية المتدرب من ملاحظات سلوكه وتصرفاته المهنية ، وكذا من مآثره واحتجاده في أعماله وممارسته اليومية المتجددة .

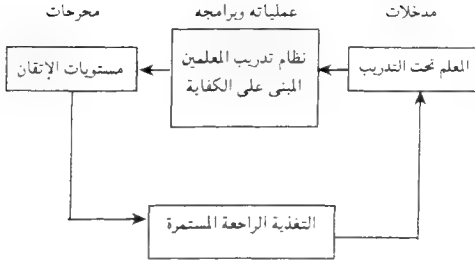
• ينبغي أن يدرك المتدرب سلفاً الكفايات المطلوب أن يتقنها وسيطر عليها ، وكذا المعايير المستخدمة للحكم على مستوى كفايته قبل وأثناء التدريب .

• تتحدد سرعة نما المتدرب بظهور الكفايات المطلوبة في سلوكه الوظيفي ، وليس ببرنامجه التدريب أو الوقت المخصص له .

• تهدف البرامج المبنية على الكفاية نما قدرات وكفايات بعينها لدى المتدرب ، مما ينعكس أثره على تطوير أساليب العمل بمهنة التدريس ، فيسهم في ارتفاع مستواها .

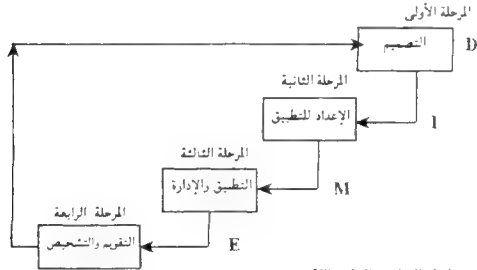
وتعد برامج أعداد المعلمين المبنية على الكفاية من التطبيقات التربوية لتكنولوجيا التعليم في مجال تدريب المعلمين ، إذ تصنف وتعمل وتبرمج تعليمات البرامج وخبراته وفقاً للمبادئ الأساسية المتبعة ، حيث يكون لكل مرحلة أو عملية من عمليات هذا النظام مواصفاتها وخصائصها ومهامها وصعوباتها الخاصة ، وذلك في ضوء إطار برنامج النموذج الكلي ، وبذا يتميز هذا النظام بتحقيق الترابط والتسلسل المتدرج المتناغم بين جميع مكوناته وعملياته من جهة ، وبين مهام كل عملية من جهة أخرى ، ذلك بالإضافة إلى الارتباط الموجود ما بين مدخلات النظام ومخرجاته .

ويوضح الشكل التالي ، مخططاً هيكلياً لنظام النموذج ، تظهر فيه مدخلات النظام التي تمهد بالمعلم تحت التدريب ، ومخرجات النظام والتي تمهد بمستويات الإنفاق (الكفايات المحددة) .



وتتكون عمليات النظام من أربع عمليات رئيسة هي : التصميم ، والإعداد للتطبيق ، والتطبيق والإدارة ، والتقويم والتشخيص ، وهي تنصف بالتتابع أو التعاقب المتناغم في تسلسل متدرج يصل ما بين بداية كل مرحلة وبهاية المرحلة السابقة لها ، حيث تعتبر كل مرحلة أساساً للسابقة لها ، وتمهيداً لللاحقة لها ، كما أن هناك ارتباطاً واتصالاً ما بين المرحلة الأولى والأخيرة من عمليات هذا النظام .

ويرضح الشكل التالي الخطوات الأربع التي يتكون منها النظام .



(٤) التعليم بالمخبر اللغوي :

وتتمثل أهم استخدامات المخبر اللغوي في التدريب على الاستماع والمحادثة وفي تثبيت معلومات ، وفي استعادة المفردات التي قد نغرت التلميذ .

ويمكن تصميم برامج التعلم بالمخبر اللغوي بحيث تقترب من النموذج المبرمج في التعلم الذاتي تبعاً للأثر .

* التعلم عن طريق الاستماع فقط

* التعلم عن طريق الاستماع ثم تكرار الاستجابة لتثبيت المعلومة .

* التعلم عن طريق الاستماع والترداد والممارسة للتأكد من صحة وسلامة الاستجابات .

ويقتصر دور المعلم في المخبر اللغوي على مراقبة استجابات التلاميذ بهدف تثبيت الإجابات الصحيحة ، أو تصحيح الإجابات الخاطئة . ويحتوي المخبر اللغوي على وسائل سمعية وبصرية ، و مواد مطبوعة ، وسبورات عادية وضوئية ، أيضا قد يوجد بالمخبر اللغوي بعض الحاسبات الآلية . التي يمكن استخدامها في عملية التقويم التكويني للتلميذ خطوة خطوة أثناء التعلم ، وفي عملية التقويم النهائي للتلميذ في نهاية البرنامج ^{١٥١} .

(٥) التعلم بالوسائل السمعية البصرية :

من المعروف أنه كلما ازدادت الحواس التي يستخدمها الإنسان في تعلم معلومة ، ازدادت سيطرته عليها وتمككه منها . لذا ، انتشرت الآن النظم التعليمية التي تجمع أكثر من حاسة مفردة في سق واحد متكامل

ومن هنا ، عظم شأن الأجهزة التي يتزامن فيها السمع والبصر في العملية التعليمية ، كالسبينا والتلفاز والفيديو وحهار الشرائح الناطقة ، حيث يمكن التلميذ التدريب على المثيرات الموسوعة والمنطوقة معا ^{١٥٢} .

(٦) التعلم بالحقائب التعليمية :

تحتوي الحقبة التعليمية على مجموعة من الوسائل التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف المحددة والمرجوة من التعلم ، وذلك بقدر التلميذ إلى تحقيق أهداف التدريس بعدة طرية كبيرة . وقد تكون الوسائل التي تحتويها الحقبة في صورة مواد مطبوعة كالكتب العادية والمبرمجة ، أو تكون في صورة شرائح وشفافيات وأشرطة سمعية بصرية ، أو تكون في صورة خرائط وسطوح ومحسبات وغيرها من الأدوات التعليمية .

وعليه ، يكون أمام التلميذ الخيار للتعلم من خلال وسيلة واحدة أو من خلال أكثر من وسيلة ، وفقاً لاختباره اأخر ، وذلك يزيد من إقباله على الدراسة برعة وشوق ^{١٥٣} .

(٧) التعلم من أجل الكفاية :

يصل هذا الأسلوب على إكساب المتعلم مهارات بعينها فور انتهائه من فترة التدريب المسموح بها . ولتحقيق الهدف السابق ، يمكن للتعلم استئخداه بعض أساليب التعلم الذاتي . كالتعلم البرنامجي ، والحقائب التعليمية ، والتعلم المضفر ^{١٥٤} .

(٨) التعلم المفتوح :

نظرا لتراكم المعلومات ، ولكتامة شتى ألوان المعرفة ، أصبح التعلم المفتوح فكرة معقولة ومقبولة ، وخاصة بعد تطور التقنيات التربوية ، التي يمكن أن يكون لها دورها الفعال في تأكيد نجاح هذا النوع من التعليم .

وفي التعليم المفتوح ، يتم نقل المعلومات إلى المتعلم ، مهما كانت حواجز الزمن

والمكان. لذا ، لا يتقيد هذا التعلم بالعمر الزمني للمتعلم ، أو المكان الذي يعيش أو يعمل فيه وتستجده فيه الوسائل المتعددة ، مثل : المواد المطبوعة ، وأشرطة الكاسيت والفيديو . (٥٤)

(٩) التعلم من مركز مصادر التعلم :

سبب الأخذ بالنظريات التربوية الحديثة ، ويسبب تطبيق تكنولوجيات التعليم في العملية التربوية ، أصبح من الضروري تحويل المكتبات إلى مراكز لمصادر التعلم ، حتى يتمكن المتعلم من الاتصال بالمعلومات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة . ويحتوى مركز مصادر التعلم على جميع أدوات التعلم السمعية والبصرية التى سبق الإشارة إليها فى مواقع سابقة . لذا ، يتم التعلم من خلال القراءة أو الاستماع أو المشاهدة ، وفقا لقدرات المتعلم الذهنية ووفقاً لسرعته الذاتية . (٥٥)

(١٠) التعلم لحد الإتقان :

لا يوجد نظام تدريسى واحد للتعلم لحد الإتقان أو لحد التمكن ، ولكن يمكن استخدام مداخل تدريسية متعددة فى هذا النوع من التعلم . ويقال إن المتعلم قد حقق التعلم لحد إتقان ، إذا استطاع تحصيل المادة العلمية بنسبة تتراوح بين ٨٠٪ - ٩٠٪

وعامة ، يهدف التعلم لحد الإتقان إلى فاعلية تصل فى حدود ٩٠٪ . سواء أكان ذلك على مستوى عدد التلاميذ أم على مستوى التحصيل فى المادة الدراسية . ويتطلب تحقيق النسبة السابقة ، مشاركة التعلم للوصول إلى الأهداف المطلوب تنميتها ، كما يتطلب مزيداً من جهد ومتابعة المعلم . (٥٦)

أنشطة تعليمية غير نمطية

الطريقة هي مجموع المخطط أو الإحراعات التي يتم وضعها أو تصميمها ، بناء على نظريات نفسية أو فلسفات تربوية يعيها لتدريس مادة دراسية معينة . وعليه ، ينبغي أن تلام الطريقة الهدف المحدد للدرس ، وتلائم محتواه ، بشرط أن تراعى الطريقة مستويات التلاميذ المتباينة ، وأن تتيح لهم الفرص المناسبة لممارسة وأداء أدوار محددة

تأسس على ما تقدم ، تتضمن الطريقة الأنشطة التعليمية ، وبذا لا يمكن أن تنوع طريقة في التدريس دور أنشطة تعليمية . وفي المقابل ، لا يمكن أن تنوحد أنشطة تعليمية دور وجود طريقة في التدريس . وعليه ، فالطريقة هي التدريس ، والأنشطة التعليمية يتلارسان بدرجات متفاوتة . ففي طريقة لتدريس التقليدية ، تنواري الأنشطة التعليمية بدرجة ما ، حيث يتحمل المدرس مسؤولية العمل بالكامل . وفي الطرق الأخرى ، كطريقة التعلم بالاكششاف ، والنمذجة الرياضية . . . إلخ ، وعبرها من الطرق الماثلة ، تظهر أنشطة لتعليمية بصورة واضحة جلية ، حيث يشارك التلاميذ المدرس في تحمل مسؤولية العمل ، مما يسمى قدرتهم على التعلم ، ويطور شعبياتهم بكافة جوانبها . وفي الحالة الأخيرة ، تسهم الأنشطة التعليمية في خلق التواصل الفعال والحوار النشط بين المعلم والتلاميذ

وكلما كانت الأنشطة التعليمية غير نمطية ، زاد التفاعل الصفى بين جميع أطراف الموقف التعليمى . لذا ، فإن المدرس الواعى البايه والمتصكن من مادته بشجع التلاميذ دوماً على القيام بالأنشطة التعليمية غير النمطية ، كما أنه يتيح لهم الفرص المناسبة لممارستها ، سواء أكان ذلك داخل الفصل الدراسى ، أم فى القاعات الأخرى المجهزة لهذا الغرض فى المدرسة .

وتوزيع الأدوار على التلاميذ بالنسبة للأنشطة التعليمية غير النمطية ، يتطلب من المدرس حكمة وفطنة بدرجة كبيرة ، حتى يحدد لكل تلميذ الدور المناسب لقدراته الذهنية والجسدية ، فيحقق بذلك النجاح المأمول ، كما أن النشاط التعليمى نفسه يحقق الأهداف المرجوة

مه

ومن الأنشطة التعليمية غير النمطية التى يمكن استخدامها بماعلية ، والتى تؤدى بدورها إلى رفع مستوى كفاءة العملية التعليمية ذاتها ، نذكر الآتى :

أولاً : الألعاب التربوية :

١ - تعريفات وسمات مستنتجة :

بدأى دى بدو يحذر الإشارة إلى تعريف اللعب ، وفيما يلى سرد لبعض هذه التعريفات * يعرف (جود Good) اللعب بأنه " نشاط موجه Directed أو غير موجه Free يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية ، ويستغله الكبار عادة ليسهم فى تنمية سلوكهم

وشخصياتهم بأعادهما المختلفة العقلية والجسمية والوجدانية * (٥٧)

* ويعرف (شابلن Chaplin) اللعب بأنه : " نشاط يمارسه الناس أفراداً أو جماعات بقصد الاستمتاع ودون أي دافع آخر " (٥٨)

* وتعرف (كاترين تايلور) اللعب بأنه : " انفاص الحياة بالنسبة للطفل ، إنه حياته ، وليس مجرد طريقة لتمضية الوقت وإشغال الذات ، فاللعب للطفل هو كما التربية ، والاستكشاف ، والتعبير الذاتي ، والترجيع ، والعمل للكيار " (٥٩)

* ويعرف (بياجي Piaget) اللعب بأنه : " عملية تشيل تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد ، فاللعب والتقليد والمحاكاة جزء لا يتجزأ من عملية البناء العقلي والذكاء " (٦٠)

* أما محمد عبد الرحيم عدس ، عدنان عارف فيقدمان أكثر من تعريف ، منها ما يلي : (٦١)

(أ) استغلال طاقة الجسم الحركية في جلب المتعة النفسية للفرد ، ولا يتم اللعب دون طاقة ذهنية أبصاً

(ب) السرعة والخفة في تناول الأشياء أو استعمالها والتصرف بها

(ج) ما نعمله باختيارنا في وقت الفراغ ، وقد يكون ما نعمله باختيارنا لمجرد المتعة أكثر إجهاداً للجسم والعقل من أي عمل عادي ، غير أن اللعب حل من كل اضطراب فهو لا يقصد إلا للنشاط نفسه ، ولا يبرح منه إلا الاستمتاع

وتتوالى التعريفات السابقة عدداً من السمات المميزة لمفهوم اللعب ، فتعريف (حود) يشير إلى أن اللعب نشاط ، ويشتمل دائماً على المتعة والتسلية لمن يمارسه ، أما تعريف (شابلن) فيشير إلى أن اللعب نشاط يمكن ممارسته على المستوى الفردي أو على المستوى الجمعي ، وأنه لا دافع له غير الاستمتاع ، ويشير تعريف (كاترين تايلور) إلى أن اللعب من مطالب النمو وحاجاته ، إذ أنه بمثابة حياة فلا يمكن للفرد الاستغناء عنه ، ويلفت (بياجي) النظر إلى موضوع غاية في الأهمية لأنه ينوه إلى أن الطفل يتعلم باللعب ، ويكون التعلم باللعب فعالاً إذا قتلته التعلم ، أما تعريفات (عدس ، عارف) تشير إلى أن اللعب استغلال لطاقة حركية وذهنية في آن واحد ، ويمتاز بالسرعة والخفة ، ولا يتعب صاحبه كالعمل الروتيني المعتاد

ولا يقتصر الأمر على السمات آنفة الذكر التي حاثت بالتعريفات السابقة ، وإنما هك سمات أخرى ، أشار إليها الكاتب الفرنسي (كيلوا Callois) في كتابه (الألعاب والس) ، ومن هذه السمات ، ما يلي : (٦٢)

- * اللعب مستقل Separate ويعبر في حدود زمان ومكان محددين ومتفق عليها .
- * اللعب غير أكيد Uncertain أي لا يمكن التنبؤ بخط سيره وتقدمه أو نتائجه ، وترك حرية ومدى ممارسة الهيلة والدهاء فيه لمهارة اللاعبين وخبراتهم
- * يخضع لقواعد أو قوانين معينة أو إلى اتفاقات أو أعراف تنظم القواعد المتبعة.

وتحل محلها بصورة مؤقتة

* إيهامي (Fictional) أو خيالي ، أي أن اللاعب يدرك تماماً أن الأمر لا يعدو كونه بديلاً للواقع ومختلفاً عن الحياة اليومية الحقيقية .

٢ - المردودات القريبوية والتفسيمة للعب :

تأسيساً على ما تقدم ، يمكن اشتقاق وظائف اللعب التربوية والسببية على النحو التالي: (١٦٢)

* اللعب وسيلة تفاعل الفرد مع بيئته

* اللعب وسيلة لتطور الفرد

* اللعب وسيلة تعلم

* اللعب وسيلة لاكتساب أنماط السلوك المختلفة

* اللعب وسيلة لتطوير أنماط السلوك .

* يساعد اللعب على تفريد التعلم .

* يستخدم اللعب كمصادر تعلم وليس كوسائل معينة .

* يوفر اللعب التمثيلي التعلم الاستكشافي .

* يوفر اللعب فرص التفاعل الاجتماعي .

* يوفر المواقف الداخلية للتعلم

* يساعد اللعب على التكيف والانتماء

* يقرب مفاهيم الحياة للطفل

بالإضافة إلى ما تقدم ، يذكر (جورج هـ . ميد Georgi H . Meed) في هذا الصدد

ما يلي

" إن اللعب أمر ضروري لنمو الذات ، فأبسط الألعاب تستلزم أن يتعامل الطفل رمزياً مع الأفعال المنتظرة للاعبين الآخرين تجاهه ، أو أن يرى نفسه كما يراها الآخرون ، وهذه الإجراءات تعمل على تكوين الدات الاجتماعية " (١٦٤)

وواضح هنا أن (جورج ميد) يركز على عملية التفاعل التي تحدث أثناء اللعب ، وذلك على أساس أن فعل الطفل يقابله رد فعل من أقرانه ، وبذا يؤدي اللعب دوراً مهماً في التنشئة الاجتماعية للطفل .

تأسيساً على ما تقدم ، يمكن القول بدرجة كبيرة من الثقة أن اللعب كنشاط مدرسي لا يمكن تجاهله أو الإقلال من شأنه في المواقف التمرسية ، لذا ينبغي الأخذ باللعب التربوي كأحد الأساليب أو الطرائق غير التقليدية في التدريس

٣ - القواعد الأساسية لتوظيف اللعب التربوي في المواقف التدريسية :

بادئ ذي بدء ، يجدر الإشارة إلى أن المتعلمين في مختلف الأعمار الرسية وفي مختلف المراحل التعليمية يقبلون على اللعب بعامه ، ويحدون فيه متعة حقيقية وترويحاً عن أنفسهم من لعبة ، التي قد تعرضها عليهم أحياناً ظروف ومقتضيات المواقف التدريسية .

ونل الأمر السابق هو الذي دفع أصحاب " منهج نشاط " الذي ظهر في بدايات القرن العشرين ، مثل أصحاب مدرسة (مبدأ) التخريبي ، وأصحاب مدرسة (كولبر) التحريبي ، إلى اعتبار أن اللعب هو أحد أقسام الدراسة في هاتين المدرستين ^{١٦٤}

وبعامه ، فإن اللعب التربوي يمثل الوسيلة التي تفعل "تلاميذ" يقبلون على الدراسة ، كما أنه يمثل في ذات الوقت أسلوباً له قواعده الأساسية ، التي ينبغي مراعاتها عند استخدامه وتوظيفه في المواقف التدريسية . فهي "لعب التربوي" يشعر المتعلم بدوره الجوي ولعول ، كما أنه لا يحد من إسهاماته التي يقدمها خلال اللعبة . ولعل ذلك ما دفع "شيلر" أن يقول :
"كون لإنسان إنسان حين يلعب" ^{١٦٥}

ومن وجهة نظرنا ، فإن القواعد الأساسية التي ينبغي أن يرعاها المعلم عند توظيف اللعب التربوي في المواقف التدريسية تتمثل في الآتي

(أ) أن جميع المتعلمين بلا استثناء - حتى مُعوقين منهم - يقبلون على اللعب التربوي ، فهو النافذة التي يطلون منها على الآخرين ، كما أنه المرأة التي يظرون إليها فيشاهدون الصورة الصريحة والخفية لأبعاد شخصيتهم

مادام الأمر ذلك ، ينبغي على المعلم أن يرعى لأسس الثلاثة التالية

* أن الأطفال يلعبون "لتنعش عن مخزون الطاقة" ، وذلك كما جاء بكتابات هيربرت سيمس ، الشهير : (مبادئ علم النفس)

* اللعب - باعتباره الرغبة العامة لممارسة العرائز - يرتبط بالمحاكاة التي هي عبرة أخرى عامة تحمل محل عدد كبير من العرائز المتخصصة الجامدة ، والتعليم بالمحاكاة هو أمر مهم للتلاميذ ، الذين تكون نماذج أفعالهم العظيمة غير واقعية بالفرص

* بقوه الطفل في اللعب بإعادة تبنى الجول والاهتمامات بالتتابع نفسه الذي حدث به عند إنسان ما قبل التاريخ والإنسان البدائي النظرية "التلخيصية" . لذا ، فإن مرور الأطفال عند اللعب بالما ، يمكن أن يرتبط بمسرات أسلافهم من الكائنات الحية

* يمكن أن يرتبط اللعب بالصحك والمرح . لذا ، فإن ألتجه المصطنع باللعب الذي يكون الضحك فيه أحد العناصر ، لهو اتجاه لطرح التعقيد جانباً بين جميع أطراف العملية التعليمية . وحيث يكون السرور والاستمتاع بمثابة أمور جوهرية ، فإنها يساهمان في تحقيق الصلة الرنبيه . التي تربط اللعب بالأسكال الأخرى من الإبداع والاسكار

(ب) إن وجود العروق العردية بين المتعلمين يسهم في حدوث التباين في وسعة

اللعب التربوي التي تقبل عليها كل جماعة من المتعلمين . فعلى سبيل المثال ، قد يمارس بعض المتعلمين الألعاب الرياضية ، بينما يمارس البعض الآخر تقليد الترتيب الذي علفت به ثياب الدمية على حبل الغسيل ، وهكذا دواليك . أيضاً ، دلت نتائج التجارب أن فزول العشرة التي يمصبها الطفل في اللعب بألعابه ، ترتبط إيجاباً بدرجة تعقيد اللعبة ، لأن اللعبة التي تشكل صعوبة تستغرق من الطفل فترة أطول قبل أن يبدأ في الاستمتاع بها .

ما دام الأمر كذلك ، ينبغي أن يراعى المعلم الخصائص التي تسترعى انتباه المتعلمين في اختيار وممارسة اللعبة . ولعل أهم هذه الخصائص ما نذكره فيما يلي

* الاستشارة التي نجح الكائن الحي دون أن ترفقه . تسرع عملية التصح العقلي لهذا الكائن

* إن بعض أشكال اللعب الخس الحركي تشابة مظاهر عمليات التحك الماني التي يمارسها التلاميذ ، وذلك قبل أن تصح تلقائية شكل غير ظه وقصير المدى ، كما هو الحال عند الكبار

* إن اللعب الإيهامي الذي يقوم على الخيال والمشاغ يعكس بصورة مباشرة النمو العقلي للمتعلين ، إذ من خلال هذا النوع من اللعب يمكن للمتعل استخدام الرموز ، كما أنه يركز حل انتباهه أثناء ممارسة اللعب ، وأيضاً يستطيع التعبير عن مشاعره بأدلة وصدق

(جسماً) ينبغي أن يدرك المعلم أن اللعب عن طريق المحاكاة ، يمكن أن يشير إلى أنماط محتتمة من السلوك ، ولعل أهم هذه الأنماط ما يلي :

- * الإعادة اللاإرادية حركة تم التدريس عليها جيداً وشهدت عند آخر .
- * إثارة غير إرادية لا تتلاءم إلا مع الحمرة المألوفة لشخص آخر . أو انتقال أو توصيل الإثارة من أعضاء الجماعة إلى بعضهم البعض
- * التفسير الاحتشاعي الذي يجعل سلوك الجماعة ينطلق من عقالة ، أو يكف عن الصدور ، أو يكون مهيناً الفرصة لظهور سلوك مشابه له عند الآخرين من أعضاء الجماعة
- * التعليم القائم على الملاحظة . وهو أسلوب في تعلم الشئ الجديد بمراقبة شخص آخر يقوم به .
- * تمثيل الأدوار وإعادة تمثيل الوقائع حيث يكون الاهتمام بإعادة أنماط من الأفعال التي شهدت أو سمع عنها (٦٧)
- (د) من المهم أن يعرف المعلم أقسام اللعب الإنساني والوظائف الخاصة بكل قسم ويمكننا التمييز بين طائفتين رئيسيتين من الألعاب ، وهما . (٦٨)

* الألعاب التي تدرب القوى على وظائفها العامة . وتشمل هذه الطائفة عدة ألعاب من

أهمها ما يلي

- ألعاب الحركة

- ألعاب الحواس

- الألعاب اللفظية (التمارين اللفظية) (Exercices Vocaux)

- الألعاب الحسية

- الألعاب الإدراكية

- الألعاب الوجدانية

- الألعاب الإرادية

* لألعاب التي تدرب الطفل على أعمال خاصة . وهي تدرب الطفل على القيام بأعمال خاصة يحتاج إليها في حياته المستقبلية ، ومن أهمها ما يلي :

- ألعاب المقاتلة والكفاح

- ألعاب الصيد

- ألعاب الجمع ولادحار

* للألعاب العائلية - ألعاب الصرائس ، ألعاب الخطبة والزواج ، ألعاب الأث والأم ، ألعاب التدبير المنزلي

- الألعاب الاجتماعية

- الألعاب الصاعبة

- الألعاب الزراعية

(هـ) ينبغي أن يقدم المعلم لكل متعلم اللعبة ، التي تلائم قدراته العقلية والفسيحة والجسدية ، مع مراعاة أن تكون اللعبة في ذاتها لها جاذبية خاصة لكل متعلم ، وأن ترتبط ارتباطاً مباشراً ووثيقاً بواقعه (٦٩)

(و) إن أبرز الاتجاهات التي تبدأ بالتكون لدى المتعلم ، هي :

* الاعتزاز بالانتماء إلى بعض الشلل

* الاعتزاز بالانتماء إلى أبناء جنسه .

لنا ، ينبغي أن يعرف المعلم أن أنماط اللعب ومستوياته - خاصة في المرحلة الابتدائية -

تتأثر بكثير من العوامل البيئية والوراثية والجنسية والثقافية (٧٠) .

(ز) أثناء ممارسة المتعلم للعبة التي تم تحديدها وفقاً للأسس آنفة الذكر ، ويعد

الانتهاء من اللعبة ، ينبغي أن يقوم المعلم بمناقشة المتعلم فيما استفاده والخبرات

التي اكتسبها نتيجة توظيف اللعبة في الموقف التدريسي .

وحذر بالذكر أن عملية توظيف اللعب التربوي في المواقف التدريسية سفي ألا تقتصر على مناقشة المعلمين فقط ، بل ينبغي أن يستخذه المعلم المقاييس القننة لتحقيق هذا لغرض معرفة مدى تحقق الشائع المرجوة من توظيف اللعب التربوي

وها تنوء إلى أن عامل الوقت يسعى ألا يكون الشغل الشاغل للمعلمين ، على أساس أن اللعب التربوي قد يشغل مساحة عريضة من الوقت المخصص للتدريس ، لأن هذا الأسلوب في عملية التعليم / التعلم يزيد من إقبال وحماس المتعلمين ، ويشير الدوافع الكامنة لديهم للاستزادة من شتى ألوان المعرفة

ثانياً : القراءة الحرة

تفاعل الطفل مع كل ما يمر به من تجارب ، أو ما يحيطه من خبرات ، وعليه ، تتوقف أعداد شخصية لطفل في مستقبله بدرجة كبيرة على مدى ثقافة البيئة المحيطة به

والقراءة كأحد مصادر المعرفة تسهم في بناء شخصية الطفل ، لذا يجب أن يملك لطفل مديح لتعامل معها ، فيقبل عليها في نهج ، ويستمتع بها في شغل

ولسكن : كيف يمكن تحقيق ذلك في ظل بدائل مافسة كالألعاب ، ومشاهدة السبما والتلفزيون ؟

حقيقة أن وجود تلك البدائل قد تكون أحد أسباب عروب الطفل عن القراءة ، وهذا كما تقول أكفية مصدر ، يأتي دور لأهل في توجيهه إلى تنظيم وقته للاستمتاع بكل ما يسميه على حرم مشرق ، ويجب يكون الأهل هم القدوة الحسنة في ذلك ، يستحب الطفل ويقل على لمساعدة كـ "قل أهله عنها" ^{٧٩}

وقد يعتقد البعض أن ما سبق يعني أن المسؤولية تقع بالكامل على كاهل الأسرة ، إن الاعتقاد لسابق فيه بعض القصور ، ويجانبه الصواب بدرجة ما ، لأنه يحمل بين طياته تحذيراً واضحا وصريحا لدور المجتمع ككل بجميع مؤسساته

وتعتمد (عواطف عبد الحليل) وجهة النظر السابقة ، إذ أنها ترى أنه : " إذا استطاع المجتمع أن يرتفع إلى مستوى احترام المعرفة ، وينجح في إحلال حب المعرفة مكانة متقدمة من نظام القيم لتي يعرض عليها ، وأصبح إرأى العام ينظر إلى المعرفة على أنها ثروة للفرد ووسم يعر به لمواطني ، إذا حدث ذلك يكون المجتمع قد حقق أكثر من هدف

١١ . يصحح من الظسعى أن يحتره النشر ، حب المعرفة ويتحلى بتلك الصفة

٢٠ . تنجح المدرسة في بث قيمة حب المعرفة والحرص عليها ، من خلال العملية التعليمية بسهولة ويسر - ١٧٢١

وواضح مما تقدم أن (عواطف عبد الحليل) قد ألقت المسؤولية على المجتمع ، وعلى المدرسة كأحدى مؤسسات هذا المجتمع

إن وجهة النظر السابقة ترى أن جعل الطفل يستمتع بوقته في قراءة ما يحبه لا يقع على مؤسسه تربوية دون سواها ، وإنما هو مسؤولية جميع المؤسسات التربوية في المجتمع

وفما يتعلق بدور المدرسة ومثوليتها ، يرى (مصطفى السلمانى) ما يلى :

والأمر أيضاً مسئولية المدرسة فليست المدرسة مجرد فصول دراسية وأماكن لقضاء الوقت فى الدروس التعليمية بين المتواظرين بكل مدرسة ، بل هى مؤسسة اجتماعية للتربية والإعداد والتشجئة الاجتماعية لأبنائها وبناتها ، كيانهم العقلى والنفسى والفكرى والشغفى ، والمدرسة فى سبيل ذلك تعد لها المادح والبرامج التعليمية وخطط ومشروعات الأنشطة التكميلية الحرة ، لكي تشارك بيجابية وفعلية فى تنمية القدرات وصقل المواهب والمهارات واستغلال الحماس المستقل والحيوية والطاقة ، التى يبديها هؤلاء الأبناء لإثبات الوجود ، ولدات واكتساب الرضا والتقدير من المربين المسئولين بالمدرسة بما يحقق الخير لهم والنمو والتقدم فى جوانب حياتهم وسلوكتهم على عكس ما نالت على حذر السنة لمحفظة ، نلنممع بأسره (٧٣)

والسؤال : هل يقرأ الطفل ليتسلى ويقضى وقت فراغه فقط ؟

نقد أحاب (محمد شرف) عن السؤال السابق على النحو التالى

وكان أول الكتابة العلمية للأطفال ما قدمه الإنجليز من معلومات مفيدة معقدة لتشويق على هيئة دبالوج ، أو حتى حوار عاوى بين البشر أو الحيوانات أو الشخصيات الرومبية

وكانت هذه هى أول نظرة للكتابة للطفل على أنها ليست تلتسبية وإمتاع الطفل ، وإنما هى لتشفيع وتعليم ، والكتابة العلمية والكتابة الخيالية ليستا طرفا نقبض كما نلن بل إلهما سهلتا الامتزاج والتناول المشترك (٧٤)

مادام الأمر على النحو السابق ، فنبغى أن نتصل قراءات الطفل بعالمه الخاص به ، نى يكون مجالها فى حدود " الخيال السبى ، الحيوانات الخفية والوصعية ، اليبات ذات لشخصية ، اللعب ، العمليات الحسابية السببة المشوقة ، الأرواح والأشاح ، العصب ، لبحار والأعماق ، الأساطير ، عالم العداقة أو عقلة الصباغ " (٧٥)

القراءة الحرة والعملية التعليمية

فى البداية ينبغى أن نقر بأن هناك تبايناً بين شخصيات التلاميذ فى مستويات العمر المختلفة ، مبعثه : تدرج النمو الجسمى والعقلى والنفسى والاجتماعى واللغوى لدى التلاميذ .

إذاً ، ينبغى أن يتوافق الغذاء الأدى المقدم للتلميذ مع مستوى نموه فى النواحي نغة الذكر . وهنا ، قد يشار السؤال : ما الأساس الذى على ضوئه يجب تحديد المعارف الملائمة أو القراءات المناسبة لكل مرحلة تعليمية ؟

الحقيقة ، إن تحديد إجابة عن هذا السؤال قاطعة بعد أمراً صعباً بدرجة كبيرة .

ولكن ، ما يمكن قوله بالنسبة لهذا الموضوع ، هو أنه يجب فى أية عملية تربوية مراعاة الشروط الثمانية لتلاميذ أية مرحلة معينة ، وما تتطلبه هذه الشروط من عوامل تساعد التلاميذ على اكتساب المهارات والعادات السلوكية بأنواعها المختلفة .

وفي هذا الصدد ، دلت الدراسات النفسية على أن الأطفال يحاولون الشهرة من الأعمال التي تملو عن مسواهم ، بينما يحدهم يشاؤون على العمل ، إذا شعروا بقدرتهم على النجاح . والمواد التعليمية التي تناسب الأطفال ، ويكون لها معنى في أذهانهم ، تسعد على تنمية معلوماتهم وزيادة خسرانهم ، وتحقق الكثير من الأهداف ، التي من أهمها : إحداث نمو وتطوير في شخصيات الأطفال في الاتجاه الاجتماعي المرغوب فيه (٧٦) .

والآن : ماذا عن القراءة الحرة التي يسمي تقديمها لتلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

إن إجابة السؤال السابق تتمثل في الركيزتين التاليين :

١ - في المرحلة السببة من ٨ - ١٢ سنة ، ينبغي اختيار المواد والمعلومات التي يجب إعطاؤها لتلاميذ ختباراً دقيقاً ، إذ أنه ليس المهم تعليم الطفل القراءة ، بل المهم تنفيسه فعلاً كيف تتعلم فضلاً عن اختيار مادة سيتعلم لها من الضروري أن يجد فيها المتعة ، بحيث أن يوضع أمامه أي كتاب فقبل على حبه ، بل عليه يتعبد ، سواء كان ذلك في مجال العلم أم الترفيه ، فهو في حجة لأخلاقه . بعددات والتقاليد التي تنفي عداً مع الإنسان حتى نهاية عمره ، يسقط التمسك في من العشرة تقريباً على المهارات القرائية الأساسية ، كما أنه عليهم حاجة كرهه معنى مرور بفترة مقبولة له سبحانه في سحره ، يسجد ، وذكر لمصلحة من القراءة ، كلف ظهرت الحاجة لها .

٢ - لقد أثبتت بحوث والبحرارات أن القصص المتداول لدى تلاميذ سبهم في كتبهم تفكر العننى ، وفي هذا الشأن ، قدم فيليب إسكروس ، دراسة موضوعية الفكر العننى في القصص المتداول لدى أطفال مصر (٧٧) . ولقد أثبتت نتائج تلك الدراسة أن مضمون القصص المتداول لدى أطفال مصر يتبع أسلوب التفكير العننى ، ويدقق مهارات علمية ، ويرعى الأخذ لعننى ، ويقدم المعلومات العننية ، ويمثل مؤشرات للتفكير العننى والسؤال الذي ينبغي أن توجه له اهتماماً بالغا ، هو

لماذا الاهتمام بالقراءة الحرة كإحدى صور النشاط المدرسي ، التي يجب مراعاتها في العملية التعليمية ؟

تتمثل إجابة السؤال السابق في الآتي

هناك حد عظيم الشأن وما قصت حادة حول مفهوم الترسنة المتكاملة ، إذ توجد وجهات نظر متباينة حول تحقيق التكامل الشامل لمناهج الدراسة ، لما ، عالياً ما تطرح التساؤلات التالية : أينى أن يتحقق في المنهج التكامل بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية ؟ أينى أن يحدث التكامل الرأسى والأفقى في الخبرات التي يتضمنها المنهج ؟

ومن ناحية أخرى ، يتزايد باطراد كبير ، ويعدد يفرق كل تصور ، حجة المعلومات المتوافرة ، لذا بات التخصص الدقيق إحدى السمات الرئيسة لمرحل العلم في العقود المقبلة

وهنا . تظهر المشكلة ملحة : فكيف يمكن تحقيق التوافق بين التكامل الشامل للمناهج الدراسية ، والتخصص الدقيق الذي يترتب عليه الانحصار في مجال ضيق من مجالات المعرفة ومن ثم صعوبة فهم الظواهر في صورتها العامة ؟

وقد يرى البعض أن الحل يتمثل في ضعف المرونة على أساليب لتعليم ، بحيث تصبح أساليب بحث وإثراء على أساليب فهم فردى إزاء عمسة لتعلم

إن ما تقدم لا يعنى الاستغناء عن أساليب التعليم غير التقليدية ، وإنما بلغت النظر إلى أهمية التخطيط بعناية لأساليب التعليم غير التقليدية : بحيث تأتي متممة للأساليب التقليدية من جهة ، وإلى أهمية اللجوء إلى مجموعة متنوعة من الأساليب المقتبسة من التعليم التقليدي من جهة أخرى . ومن هنا ، يجب أن يكون على رأس قائمة الأمثلة التي كثيرا ما يتواتر ذكرها عند الحديث عن أنشطة العلمية الحرة في مجال التعليم ، ما على

المطبوعات والمحلات الخاصة للمعلمين ، والتي تحتوي على سلسلة من المسائل أو 'المواقف المتعددة الحلول' والتي يمكن حلها داخل المدرسة أو خارجها . وأيضاً ، التي تحتوي على توزيع المعلم . أي توزيع بعض المفاهيم العلمية وتطورها . كذلك ، التي تحتوي توزيع حصة حصص 'العلماء' الذين 'سهموا' في تطوير المواد العلمية والتعليمية المختلفة

أن تحقيق ما تقدم ، يتطلب قراءة 'القطعة' التي تعد أحد أساسيات فهم الموضوعات العلمية التي يقرأها 'التلميذ'

فمثلاً ، السببة للرياضيات ، حيث تحتوي المسائل والتدريبات على مواد نظمية وعدده يمكن أن تقرأ بطرق مختلفة إلى حد ما . فإن الموان على قراءة المسألة يحدث تحسناً ملحوظاً في حلها . ويسبغ أن يربط التلاميذ لكي يقوموا بالقراءة الأولى لفهم المبدأ الذي تتضمنه المسألة ، والقراءة الثانية لتقدير تفاصيل الأعداد ، والقراءة الثالثة ليشتملوا لكل من المبدأ والأعداد (٧٨)

إن قراءة 'التلميذ' لمسائل وغارين الرياضيات قراءة جيدة واعية . تجعل التلميذ يدرك مغزى ومعنى العبارات التي تتضمنها تلك المسائل والتعارين . وتجعله يتأكد من صحة وسلامة المصطلحات الرياضية التي تحتويها

أن تمكن التلميذ في القراءة ، يجعله يفهم ما يقرأ في الموضوعات الرياضية ، ويساعده على معرفة مضمونها ومحتواها . " لأن ما يعوق الفهم أن تشتمل المسألة على كلمات لا توجد في حصيلة التلميذ من المفردات ، أو أن تكون العبارة في بعض الحالات غير مألوفة من حيث الصياغة " (٧٩)

ثالثاً : تمثيل الدور

إن التمثيل عامية من العنوين 'الحيلة' التي تسهم في تسمية مراهب التلاميذ في محلات عديدة ، حيث يمكن أن يتخصص التمثيل سائر الألعاب الفنية من أغان وموسيقى وقصص وحركات مسقة وأشغال ورسم وإدارة وتنظيم

وتأسساً على المقولة التي مفادها ما يلي .

" من الحقائق المسلم بها أن التربية الحسنة - سواء المتعلقة بالساحية الذهبية أو بساحة الشخصية - تبدأ بأن تعرف الطفل " (٨)

يكون التمثيل من اتجاهات التي من خلالها نستطيع أن نعرف الطفل ، وبالتالي يسهم التمثيل في تربية الطفل التربية الحسنة ، إذ من خلال التمثيل يمكن "وقوف على إجابات قاطعة للأسئلة المحددة التالية

ما الحال التي يكون عليها الأطفال في سنوات تعليمهم الاسدائي " وما موقفهم "الطبيعي في العالم الاجتماعي " وما نواحي القوة والقصور الأخلاقية التي يقدمونها لأني شخص يحاول تدعيم نمو الشخصية لديهم " (٩)

ولكن : كيف يسهم التمثيل في تقديم إجابات عن الأسئلة السابقة ؟

" نحن نعلم أن الأطفال في المدرسة الابتدائية يريدون أن يكونوا أكفاء في مواد الدراسة وفي الألعاب الاجتماعية التي يضلطعون بها . وعلاوة على ذلك ، فهم يريدون أن يبرزت الآخرين أنهم أكفاء . ومن ثم اهتمامهم بالكيفية التي ينظر بها الآخرون إليهم ، عن طريق "الإنجازات التي يقومون بها" . وإدراك أقرانهم وأولياء أمورهم ومعلميهم لهذه "الإنجازات" ، فإن أطفال المدرسة الابتدائية يسعون لتدعيم الإحساس بأنفسهم ، وهو مفهوم عن "الفن يمثل جماع ألت" ، لنس يمكنهم القيام بها " (١٠)

وه يظهر دور التمثيل في تدعيم نمو الشخصية عند الأطفال ، إذ من خلال التمثيل يمكن تحقيق الأغراض التربوية التالية (١١)

- * علاج المظاهر الانظرابية عند الأطفال بتشجيع بنور الانسانية
- * إطلاق ألسنة الأطفال وإكسابهم مادي الطلاقة في الكلام
- * إمداد الأطفال ببعض الأحيلة والأفكار والعبارات التي تعبرها التمثيليات
- * يؤدي التمثيل الدور نفسه ، الذي يؤديه اللعب ويزيد عليه مزايا الصون الأخرى
- * تحسب القصص في التمثيل على التمييز بين الخيال والواقع
- * استعمال مهارات الأطفال في صون اللعب الأخرى ، في يحول التمثيل إلى مشروع تربوي

- * حل مشاكل الأطفال النفسية والتعبير عن دوافعهم دور رهبة من الجمهور
- * يمكن تدريس بعض المفعومات عن طريق التمثيل ، بمعرض حبة و"مخاربات بعض العضاة والشهورين في التاريخ وسير المحترعين والرحالة والمكتشفين
- * الإيحاء ، للأطفال بالمفزي الأخلاقي أو الصحي أو الاجتماعي لتمثيلية
- * اكتشاف الأطفال الموهوبين وتقديمهم للإداعة والمسرح والتلفزيون والسينما ، وبذلك يربحهم التمثيل ترحيها صحيحا من طفولتهم

ومن ناحية أخرى ، تتمثل أحد مقترحات الخاصة بتعليم الطفل الموهوب في تدعيم المهج ، أي إضافة بعض أوجه النشاط للبرامج بحيث تسمى مواهب الطفل الموهوب وقدراته . وعليه ، فإن تمثيل الدور كأحد ألوان النشاط الإضافي الذي تعدده المدرسة للأطفال بعامة ، يمكن أن يكون عاملاً فعالاً في تنمية قدرات الطفل الموهوب بحاصة ، إذ من خلال التمثيلات يمكن لهذا الطفل اكتساب القدرات التالية :

* القدرة على الربط بين المفاهيم والأفكار المختلفة

* القدرة على تقويم الحقائق والخبريات تقويمياً نقدياً

* القدرة على خلق آراء جديدة وايتكار طرق جديدة في التفكير

* القدرة على مواجهة المشكلات المعقدة بتفكير سليم ويرأى سديد .

* القدرة على فهم مواقف جديدة في نوعها ، وفهم زمن يختلف عن زمنه ومسايرة أناس يختلفون عن عيسرته ، أي أن يكون قادراً على ألا يتقيد بظروف المحيط الذي يعيش فيه ، وأن يحيط إلى ذلك من أقر على (٨٦)

وبعامة ، فإن تمثيل الدور يساهم في تحديد ميول التلمية واهتماماته . وهي تكشف عن قدرته ومواهبه . وفي هذا الصدد أشار محمد بقاء ملص إلى أن التربية الحديثة تصح حسب عيبها أن تستفيد من نشاط الطفل التمثيلي ، لأنه بمثابة نشاط حيوي له مردودات وفوائد تربوية عديدة (٨٧)

إن ما ذهب إليه (محمد ملص) يشفق مع وجهة نظر (كاثي Cathy ١٩٨٢) السني أشارت إلى أن الكثير من الأبحاث والدراسات قد أثبتت فاعلية الألعاب والتمثيلات ، إذ إنها تعتبر أدوات تعليمية ذات مردودات تربوية عظيمة الشأن . (٨٨)

كذلك تري (هدى براءة) أن في تمثيل الدور (اللعب الإيهامي) « يعبر الطفل عن بعض فعالاته المكتونة ، والتي لا يتاح له التعبير عنها في الحياة الواقعية تعبيراً كافياً ، ولطفل حين يقوم بدور المدرس أو الأب أو الأم أو الشرطي .. إلخ ، يسيطر على زملائه وكأنهم أولاده أو أصغر منه أو المديون المستحقين للعقاب . وهنا يخرج انفعالاته وثوراته المكتونة من خلال تمصه لشخصية الكبار . (٨٩)

علي ضوء الحديث آف الذكر ، يمكن القول بدرجة كبيرة من الشقة أن لطفل يكتسب مهارات كبيرة ، وحرصاً للحيل والاشكر والإبداع من خلال تمثيل الدور الذي يشع أيضاً حاجته إلى الكفاءة من خلال التقليد والمحاكاة ، لتقصص ، أيضاً ، إذا أعد الأطفال مسرحية ، وهددها حضور آخر من الأطفال ، فإن هذا العمل يعتبر نشاطاً تربوياً) للأطفال الذين أعدوا المسرحية ، (عملية ثقافية) بالنسبة للأطفال الآخرين الذين اقتصر عملهم على المشاهدة . وفي الوقت نفسه ، فإن النشاط التربوي يساهم في دعم (الثقافة) وتنميتها ، لأسباب منها : أنه (نشاط) ، والنشاط يتضمن العمل الإيهامي والممارسة التي تساعد بدورها على ترويج الميزات المختلفة ، وأنه (تربوي) ، والتربية هي وسيلة نقل الثقافة بين الأجيال (٩٠)

تمثيل الدور والتدريس الفعال :

في البدايه ، ينبغي الإشارة إلى أن الأهداف التي ينبغي تحقيقها من خلال التعلم يجب أن ترتبط بحواصها المنظمة والشكلية في المقام الأول ، وذلك لضمان التمسك من اكتساب القدرة على التفكير بدقة لا يشوبها أي نقص منطقي

، لكن ما تقدمت الآن عر كاه . ويحدها أن المواد الخمسة قد توعت استخدامتها ، وتعملت في مجالات ومبادئ عديدة تفوق كل تحليل وتصور . لذا ، يجب أن نشع عمسة عدله ، المهج دلالته ومعناها . وهذا يتطلب أن نواكب تدريس حقائق ، النظريات العلمية بالتمسك ، تحديد المواقف ذات المعري الحقيقي لتلك الحقائق والنظريات . كما تحدد المواقف التي تعد ، منها أوجه استخدام العلوم المختلفة ، ذات معنى حقيقي في حياة التلميذ

ومن ناحية أخرى ، يجب إلغاء حب الاستطلاع أو لفصوص المعكري عند الاستمساك بالعقول التي تغلق على ذاتها لن تقدم حديداً أو تبديعاً أو تنكر . يجب تكوير العقول ، ساقدة والشهوة بالبحث والتجري قدرة علي تحوز الحواص السطحية للعلم والمعرفة

وبعامة ، فإن مجرد عرض استبطاني لنظام متكامل ومتماثل من النظريات لأبي علمه من العلوم ، ليس هو السبيل للأوجد والأكمل لتنمية القدرات الإبداعية للتلاميذ

وحتى يمكن إثارة اهتمام التلاميذ ، ينبغي أن يتعرفوا أصل المفاهيم ، وأن نتاح لهم لعرض المناسبة لبحثنا ويكتشف ما يتعين عليهم تعلمه من حقائق وأفكار . ويتطلب تحقيق ما تقدم ، عرضاً سيكولوجياً يتناول التطور التاريخي لتدريج العلوم ب اهتمام كبير ، وذلك حسب العرض المنطقي للنظريات العلمية

ويحذر الإشارة إلى أن لتعليم يهدف حالياً تنمية أسلوب التفكير الاحتمالي إلى جانب تفكير الحتمية في الصفوف الدراسية الأولى ، وذلك على أساس أن غالبية العلوم أصبحت ترتبط على نحو متزايد بعلمه تقوم أو تعتمد بدرجة كبيرة على النهج الاحتمالي . كما ، أن المفاهيم التي يطور عليها النهج الاحتمالي ، تكون في حدود قدرة التلاميذ على الفهم ، وينبغي عدم تجاوزها إلا في المستويات العليا فقط

وعلى سبيل المثال ، لا يهدف تعليم الرياضيات مساعدة التلميذ على مجرد إيجاد الحلول لما يعرض عليه من قازين ومسائل فقط ، وإنما يهدف بجانب ذلك تنمية قدرة التلميذ على إدراك المشكلات والمسائل ، واكتشاف حلولها . لذا ، بجانب تدريس التلاميذ على حل المسائل وإثبات النظريات ، يجب تعويدهم إيجاد مسائل للحل ونظريات لإثبات ، لما لذلك من صلة وثيقة بالفهم عند التلميذ ، وتشجيع قراءته الإبداعية . للأساليب السابقة ، تنحصر مهج تعليم الرياضيات نحو تضمين تطبيقات الرياضيات كجزء لا يتجزأ من تدريس مادتها

وعلى صعيد آخر ، يتوقف المضج المعكري للفرد - من وجهة نظر علم النفس - سرحة كبيرة على تحديد الأنشطة التي يتمكن من المشاركة فيها . إذا ، بجانب إتاحة الفرص لمساعدة لتقديم أنشطة واسعة المجال في واقع حياة التلميذ ، أولها علاقة وثيقة ، وصلة وطيدة باحتياجاته ، إذا تحقق ما تقدم ، فذلك يجعل التلميذ شعوراً بالاكشاف الشخصي ، ومقبلاً

علي استكشف بيئته وتفحصها

وها . قد نجد من يعارض الاتجاه السابق على أساس أن تكنولوجيا التعلم تستطيع أن تقوم بأدوار عسها التي يمكن أن تقوم بها المناشط المدرسية في الصفوف الدراسية

حققة . أن الاختراعات التكنولوجية الحديثة لها تأثير ومشاركة في العملية التربوية . ولكن إذا غالباً في الاستعانة تلك التكنولوجيات . وحدنا أغسنا أمام مواقف كالتالية :

التلميذ معزول في مقصورة يستمع إلى درس مسجل وعلي أذنيه سماعات) . أو (تلميذ جالس أمام الوحدة الطرفية لحاسب إلكتروني وهو يضغط على مفاتيح كتب عليها نعم أو لا) . أو (تلميذ مستغرق في مشاهدة برنامج يظهر علي شاشة التليفزيون) . كل هذه صور لأطفال سعلمون دون ممارسة أية مشاركة (١٨٩)

تأسيساً علي ما تقدم . ينبغي أن نتوخي الحكمة في الاستعانة بالوسائل التكنولوجية . من مطلق أنها سلاح ذو حدين . لأنها كما تسهم في تأهيل أشخاص يتصفون بالوعي واغتناع بدني . وأن لها دوراً في التنمية الاقتصادية . فيمكنها في الوقت ذاته أن تخرب عقل الإنسان ووجدانه بمخكلة من مخافة تدمير هائلة .

ومعاده لأمر كذلك . فيجب على رجل العلم أن يتربف عن كتب ويحذر فـا يحدث من حوله . وأن يبحرط في حياة انجتماع علي نحو إيجابي . وأن تكون لديه قدرة علي إدراك مسؤولياته وتحملها بالكامل .

وعلي ضوء الحديث آنف الذكر . يمكن القول بأن تمثيل الدور كإحدى صور النشاط المدرسي يمكن أن يسهم في تعليم المواد الدراسية . وهنا يعبر التنويه إلي أن أول مسابقة محربية نظمتها عام ١٩٨١ الكلية الجامعية في كاردف بالملكة المتحدة . وأستخدم فيها التمثيل المسرحي وسيلة لعرض الظواهر العملية وإيضاحها والاستنتاج بفهمها . وكان من شأن النجاح الذي حققته أن جعل منها حدثاً سنوياً . وعلي كل فريق يشترك في المسابقة أن يقدم عرضاً لحدث في تاريخ العلم أو التكنولوجيا . أو لقضية جدلية تتعلق بالنتائج الاحتسابية للعلم والتكنولوجيا . أو لمفهوم علمي . ويتولي الفريق . وهو يتألف من تلاميذ بالمنارس الإعدادية أو المتوسطة أو الثانوية . إخراج العرض وأداءه (١٩٠)

رابعاً : الأحاجي والألغاز الرياضية

بادئ ذي بدء . ينبغي أن نقرر أن ما يقوم به الرجل الرياضي بمثابة عمل إنساني . قد حقق فيه مجاهـ هائلاً بسبب قدرته الابتكارية وحباله الواسع . وقد يعترى هذا العمل كل قط الصصف المتأصلة في عمل الإنسان البدوي .

وإذا نظرنا إلى الرياضيات علي أساس أنها ألمع جوهرية في ناج الإنسانية العقلي . للدرجة التي تجعلنا نطلق عليها بكل ثقة وبلا حرج بأنها (ملكة العلوم) . فإننا لن ندهش أبداً إذا رأينا الرياضيين يهتمون بتاريخ الرياضيات وفلسفتها . وعلاقتها بالمسائل الاجتماعية والاقتصادية والتجارية والسياسية .. إلخ

ولكن الذي قد يشير الغربة والاندهاش ، أن يبرل الرياضي من برحه العاحي الذي ساء
لنفسه ، والذي يحسده عليه الآخرون في الشخصيات الأخرى المختلفة ، لينتطرق إلي موضوعات
تتم بالترويح والتسلية واللهم .

وهنا ، نحاول أن نوضح إلي أي مدى يمكن أن تسهم الأحاحي والألغاز الرياضية بمعالجة
وتجيز في إبراز بعض جوانب المواقف التدرسية ، فهي لا تقلل فقط من الساء أو المل الذي قد
يعتري بعض التلاميذ عند تعلمهم مادة الرياضيات بسبب ضيقتها التي تقو على لرمزية
المخالصة ، وإنما بجانب ذلك يمكن للمعلم الحاد والمتمكن أن يستخذه الأحاحي والألغاز الرياضية
في تعليم عديد من المفاهيم والتعميمات الرياضية^{٩١} .

استخدام الأحاحي والألغاز الرياضية في الموقف التدريسي :

فك من قبل أن نعرض له يستطع نوضح الدور والأحاحي لربصة في كسب
التلاميذ لبعض مهارت تربصة

وللتأكيد المصور - سق . يحدده لإحاحة عن السؤلين نهين الثانيين . وهذا^{٩٢}

١- قد لم سكر الداعر والأحاحي الترمسية تحت مظلة اللعب لثروي^{٩٣}

من نصهي أن ندرج لأحاحي الداعر لربصة تحت مظلة اللعب لثروي . فك
نعمد أن يكون لهم الموضوع سسلاته على أساس أن اللعب لثروي يجب أن يكون في
المستوي الذي يجعل جميع التلاميذ - لا سث - يدرسونه س لأحاحي والداعر لربصة
لا يقبل عليها عبر بوعية بعينها من التلاميذ

بمعنى :

تتطلب دراسة الأحاحي والألغاز الرياضية ، والتعامل معها قدراً من الذكاء العالي
(المرتفع) ، الذي قد لا يتوفر في جميع تلاميذ الفصل ، لذا ينبغي أن يقدمها المدرس لنوعية
التلاميذ الفاعلة الواعدة

وهنا ، قد يقول قائل إن ما تقدمه يحرم غالبية التلاميذ من الاستفادة من التعامل مع
لأحاحي والألغاز الرياضية ، ويقتصرها على نوعية بعينها من التلاميذ ، قد يصعب فرزها عن
بقية التلاميذ العاديين . وحتى ، إذا استطاع المدرس فرز هذه النوعية من التلاميذ ، فذلك قد
تكون له مردودات تربوية سلبية ، على مستوى بقية التلاميذ

نقول ، إن الأحاحي والألغاز الرياضية تقدم على أساس تحدي مستوى ذكاء التلاميذ
قليلاً ، فيحصلون بهمة ونشاط من أجل الوصول إلى الحلول الصحيحة لها ، فإذا تحقق ذلك لهم ،
فإنهم يشعرون بالبهجة والفرح والارتياح

وعليه .. فإن التلميذ المنتثر أساساً في دراسة الرياضيات ، لا يهمه كثيراً أن يقوم حل
الأحاحي والألغاز الرياضية ، ويكتفي حلاً محاولة دراسة الموضوعات المقررة عليه . بينما التلميذ
العائق ، قد لا يجد في الموضوعات المقررة قصده ومبتغاه ، ويشعر أن مستواه الذهني يؤهله
لدراسة المزيد من الموضوعات التي تتطلب تشعيلاً كاملاً لجميع ملكاته العقلية ، لذا فإن هذا

التلميذ قد يجد سبيله لتحقيق ذلك ، في الأحادي والألفاظ الرياضية .

وعلى الرغم مما تقدم ، يمكن للمدرس أن يقدم للتلاميذ بطيئ التعلم أو منخفضي التحصيل ، بعض الأحادي والألفاظ الرياضية بعد تبسيطها ، ثم إعادة صبغتها لتكون في صورة أو علي شكل ألعاب تروية

وفي هذه الحالة ، يقسم المدرس تلاميذ الفصل إلى مجموعات ، حسب إمكانيات التلاميذ الذهنية والتحصيلية ، ثم يقدم لكل مجموعة الأحادي والألفاظ المناسبة لها .

وبالطبع ، ينبغي أن يركز المدرس حل جهده مع التلاميذ المتعثرين ، ليحقق كل منهم نجاحاً ، يكون دافعاً له لدراسة الرياضيات من جهة ، وللمشاركة في حل الأحادي والألفاظ الرياضية في مرات تالية من جهة أخرى

٢- هل من المهم تقديم الأحادي والألفاظ الرياضية في الموقف التدريسي ؟ وكيف يتم هذا التقديم ؟

نعم ، من المهم تقديم الأحادي والألفاظ الرياضية في الموقف التدريسي ، حتى لا تكون الرياضيات بالنسبة للتلاميذ مجرد مادة علمية معقدة وثقيلة الظل ، فلا يقبلون علي درستها ، أو يدرسونها اضطراراً .

والعريب في الأمر ، أن الواقع الفعلي يشير إلى أن عدداً من التلاميذ ذوي القدرات الرياضية العالية ، قد يهرون من دراستها بسبب ما يشاع عن صعوبتها وحفافها ، وكان من الممكن لهم تحقيق نجاح رائع في دراستها ، ما لم يتساقوا وراء مقولة : (الرياضيات مادة صعبة وحافة ، وتطلب دراستها قدرات ذهنية رفيعة المستوى)

أيضاً ، من الأسباب التي تدعو إلى تقديم الأحادي والألفاظ الرياضية في الموقف التدريسي ، هو الأمل في اقتناع التلاميذ بأن يجرب كل منهم يديه في إنجاز ما حققه الرياضي من قبل ، فإذا استجاب كل منهم لذلك ، فقد يهتريه العجب حين يكتشف الروعة والجعل الحقيقين في مادة الرياضيات ذاتها ، وذلك يتوافق مع ما ذهب إليه (نانان كورت) : « يجب أن تكون الرياضيات في حدها لهواً ، وقد تكون الرياضيات في لهوها حدة » (٩٣)

وبالنسبة لتقديم الأحادي والألفاظ الرياضية في الموقف التدريسي ، نقول إن أي نشاط تربوي تروى يفقد معناه ومفراه الحقيقين ، إذا تكرر بصفة دورية أو علي فترات قصيرة ، لأنه في هذه الحالة يتحول إلى أداء واجب مطلوب التنفيذ ، إن تكرر النشاط دون مراعاة تقديمه في الوقت المناسب ، يجعل التلاميذ يملونه ، ولا يقبلون علي ممارسته (٩٤)

وبعامه ، ينبغي تقديم الأحادي والألفاظ الرياضية خلال الربع الأخير من الحصه ، بشرط أن يتم مرة واحدة كل أسبوعين . فإذا فرص أن السنة الدراسية تتراوح بين سبعة شهور أو ثمانية شهور ، فينبغي أن يقدم المدرس الأحادي والألفاظ الرياضية حوالي خمسة عشرة مرة خلال السنة الدراسية .

ومن المهم أن يختار المدرس الحصه المناسبة ، التي يقدم فيها الأحادي والألفاظ الرياضية

بذلك ، بحيث يتوافق موضوع الدرس مع طبيعة وكتونة الأحادي والألفاظ الرياضية التي يقدمها ، وبما تحدد موضوع الدرس وتؤكد وتثبت في أذهان التلاميذ

ويمكن للمعلم أن يقدم أحد الألفاظ ، ثم يقوم بحل هذا اللغز بنفسه أمام التلاميذ ، ثم يقدم لهم لغزا ويطلب منهم التفكير في الحل خلال أسبوع ، بشرط أن يحصل أول تلميذ يحل اللغز على مكافأة مضمونة أو مادية . وبعد انقضاء الفترة المسموح بها لحل اللغز ، تقوم مناقشة التلميذ الذي وصل للحل الصحيح أمام بقية التلاميذ ، أو يقوم المعلم بإدراج حل اللغز كأحد الموضوعات التي تتضمنها محلة الفصل

وبعد الإجابة عن السؤالين السابقين ، فإننا نقدم على الصفحات التالية بعض المداخل للألفاظ والأحادي التي يمكن لمدرس الرياضيات أن يقدمها خلال المواقف التدريسية ، ولقد راعينا أن تكون شاملة بحيث يمكن الاستعانة بها في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي .

نماذج من استخدام الأحادي والألفاظ السحرية في تدريس الرياضيات :

نقدم هنا على بعض المداخل الأحادي والألفاظ السحرية التي يمكن أن يستخدمها المعلم للكف ، ولقد في توصيف بعض هذه التعيينات الرياضية ، وفي كتاب لسلامة لبعض المهارات الرياضية

١ - الأعداد السحرية

يمكن شد انتباه التلاميذ نحو دراسة الرياضيات ، وذلك بتقديم بعض الأعداد السحرية الرياضية للتلاميذ ، التي يمكن عن طريقها تحويل مادة الرياضيات من مادة حافة إلى مادة مثيرة بالنسبة للتلاميذ

فعلى سبيل المثال ، يعطى المدرس ظهرو للبيورة ، ثم يطلب من أي تلميذ الذهاب إلى البيورة ويكتب أي عدد يتكون من رقمين بحيث تنحصر قيمته بين ٥ ، ١٠٠ ، ثم يطلب منه إضافة العدد ٧٦ إلى العدد الذي كتبه ، وبعد ذلك يطلب منه حذف الرقم الموجود في خانة المئات وإضافته إلى العدد السابق ، ثم طرح العدد الناتج من العدد الأصلي ، وبعد ذلك يخبر المدرس التلاميذ وظهر للبيورة أن ناتج العملية السابقة = (٩٥٢٣)

إن الشيء المثير في هذه الحدة ، أن العدد الأخير يكون دائماً ٢٣ ، مهما كان العدد المختار ما دامت قيمته تنحصر بين ٥٠ ، ١

وفيما يلي ، نعطي مثالا يوضح خطوات الإجراء السابق :

العدد الأصلي المختار ٨٣

بإضافة ٧٦

نحصل على : ١٥٩

بحذف رقم المئات وإضافته إلى العدد الباقي نحصل على :

$$٥٩ + ١ = ٦٠$$

ب طرح العدد الناتج من العدد الأصلي نحصل على

$$٨٣ - ٦٠ = ٢٣$$

وقد استخدم مسويل الطريقة السابقة بفاعلية في تدريس الرياضيات ، فقد كان يكتب الرقم ٢٣ بحبر سري على ظهر يده ، ثم يطلب من أحد التلاميذ أن يحرج ورقة بيضاء ، وأن يقوم بتعديد خطوات الطريقة السابقة . وبعد أن ينتهي التلميذ يطلب أن يحفظ هو ورملاؤه الرقم الأخير حفظاً جيداً . وبعد ذلك يطلب منه غي الورقة ثم حرقها ، ويقوه هو بعرك يده فيظهر الرقم ٢٣ على يده . إن ذلك كان مشار دهشة التلاميذ ، فقد كانوا يعتقدون أن ما يقوم به (سويل) درب من دروب السحر . وفي النهاية ، كان يقوم - بعد زوال علامات الدهشة من على وجوه التلاميذ - بشرح أصول اللعبة

٢ - المغالطات الرياضية :

كذلك يمكن استعناء المغالطات الرياضية في إثارة هتساء التلاميذ لدراسة الرياضيات معى المرحلة الثانوية يمكن باستخدام المغالطات الرياضية ، وثبت أن $١ = ٢$. وذلك كما يلي

نفرض أن: $أ = ب$

$$إدأ \times أ = أ \times ب$$

ويطرح ب من الطرفين نحصل على

$$أ - ب = أ - ب$$

$$دأ \cdot (أ - ب) = (أ - ب) \cdot أ$$

ونقسم الطرفين على $(أ - ب)$ نحصل على: $أ = ب$

بالتعويض عن: $أ = ب$ نحصل على .

$$ب = ب + ب$$

$$ب = ٢ب$$

ونقسم الطرفين على ب ، نحصل على . $١ = ٢$

ويقع الخطأ في قسمة الطرفين على العامل الصغرى $(أ - ب = صفر)$.

المثال السابق يمكن أن يكون مدخلاً مناسباً لمناقشة موضوع القسمة على العامل الصغرى . وخاصة عند تدريس موضوع النهايات في التفاضل

٣ - الألفاظ الرياضية

يمكن أيضاً لمدرس الرياضيات استخدام بعض الألفاظ والمسائل الرياضية ، التي يمكن عن طريقها فرز التلاميذ السابقين ، والذين يتمازون بالقدرة على التخيل ، ومن هذه الألفاظ نذكر مايلي :

رميل فيه ثمان كورات ، يراد تقسيمه إلى قسمين متساويين باستخدام البرميل نفسه ، وإبريقين حاليين معتهما ٥ كورات ، ٣ كورات على الترتيب (٩٦) يمكن الوصول إلى الحبل بعدة طرق ، نذكر منها ما يلي :

الحل الأول

المرحلة	الآلية	مقدار الكورات في كل آنية في المراحل						
١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
٨ كورات	٨	٥	٥	٢	٢	٧	٧	٤
إبريق ٥ كورات	٣	٣	٥	٠	١	١	٤	
إبريق ٣ كورات	٣	٣	١	١	٣			

الحل الثاني

المرحلة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	مقدار الكورات في كل آنية في المراحل	الآنية
برميل ٨ كورات	٨	٣	٣	٦	٦	١	١	٤		
إبريق ٥ كورات	٥	٢	٢	٠	٤	٤				
إبريق ٣ كورات	٣	٣	٢	٢						

٤ - غرائب الأرقام :

فد يبي بعض غرائب الأرقام بني عن طريقها يستطيع المدرس إثارة حماس التلاميذ للبحث والتفكير، ٩٧٠ :

١) لأعداد سريعة ١، ٤، ٩، ١٦، ٢٥، ٣٦.

لو طرح منها ١، ٤، ٩، ١٦، ٢٥.

لنكان باقي الضرح ١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١.

(أ) ١٢٣٤٥٦٧٩

٤٥

٦١٧٢٨٣٩٥

٤٩٣٨٢٧١٦

٥٥٥٥٥٥٥٥٥٥

(أ) ١٢٣٤٥٦٧٩

>

١٨

٩٨٧٦٥٤٣٢

١٢٣٤٥٦٧٩

٢٢٢٢٢٢٢٢٢٢

$$١ = ١ \times ١$$

$$١٢١ = ١١ \times ١١$$

$$١٢٣٢١ = ١١١ \times ١١١$$

$$١٢٣٤٣٢١ = ١١١١ \times ١١١١$$

$$١٢٣٤٥٤٣٢١ = ١١١١١ \times ١١١١١$$

٥ - الأشكال السحرية :

وهي تعبد في تنصة الدكاء واكتساب القدرة على إجراء عمليات الجمع والطرح وإدراك العلاقات بين الأعداد ، إلى جانب الاستمتاع بالحساب ، وما يتسعه من سرعة ودقة إجراء العمليات الحسابية .

طريقة تنفيذها :

يرسم على الورق المقوى أو الخشب الأبنكاش الشكل السحري المفرد استخدامه ، ويرسم مربعات صغيرة لتكتب عليها الأعداد

طريقة استخدامها :

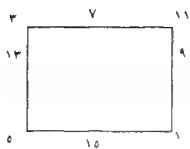
١ - يشرح المدرس للتلاميذ 'المعكزة' أو 'المطلوب' ، وهو أن يكون مجموع الأعداد مساوياً

في الصفوف وفي الأعمدة وفي القطر حسب الشكل

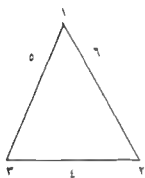
٢ - تكتب بعض الأعداد ويطلب من التلاميذ تكميلها

وتعرض هنا لبعض هذه الأشكال ، وعلى المدرس أن يحدف منها بعض الأعداد ، قبل

عرضها على التلاميذ



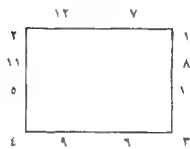
الأعداد من ١ - ١٥
والمجموع = ٢١



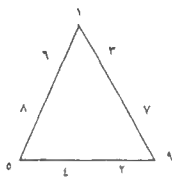
الأعداد من ١ - ٦
والمجموع = ٩

٤	٩	٢
٣	٥	٧
٨	١	٦

الأعداد من ١ - ٩
والمجموع = ١٥



الأعداد من ١ - ١٢
والمجموع = ٢٢



الأعداد من ١ - ٩
والمجموع = ٢

٤	١١	٦
٩	٧	٥
٨	٣	١٠

الأعداد من ٣ - ١١
والمجموع = ٢١

القسم الثامن

المنهج والوسيلة (تكنولوجيا التعليم)

(٢٨) التكنولوجيا والتعليم .

(٢٩) التكنولوجيا والإنسان من خلال المنهج التربوي .

(٣٠) تكنولوجيا التعليم كمساعدة ضرورية للتعليم .



تمهيد :

نحدثنا عن المنهج والطريقة . وقلنا إنه لا يمكن الفصل بين المحتوى والطريقة . وأوصح أهمية وصورة تكاملها الوظيفي في المواقف التدريسية .

وها نتحدث عن المنهج والوسيلة . فنقول

إذا كان المحتوى Content يتم تقديمه من خلال طريقة Method . فإن أى طريقة . تحتاج إلى الوسيلة Media التي تؤكد فاعليتها . وتوضح الدقائق الخفية لموضوع الدرس . وبخاصة إذا كان هذا الموضوع يرتبط بالأشكال والرموز والمجسمات المعقدة . أو إذا كان مرتبطاً بلى وفن رمانه . أو إذا كان التعامل معه بصورة مباشرة يمثل خطورة حقيقية على حياة التلاميذ .

إذا ، المحتوى والطريقة والوسيلة بمثابة الثالوث لا يمكن فصل أحد أركانه . أو حلقة مغلقة تبدأ بأى جانب من الجوانب الثلاثة السابقة وتنتهى بالجانبين الآخرين

عملية التدريس . تتطلب وجود المحتوى الذى يتم تدريسه باستخدام الطريقة (أو الطرق) الأمثل وبمساعدة الوسيلة (أو الوسائل) المناسبة . فإن أى حل فى أى جانب من الجوانب الثلاثة السابقة . فقد تكون له تأثيراته السلبية على فاعلية عملية التدريس فيها . وعلى مردودات العملية التعليمية نفسها

فى ضوء ما تقدم . يكون من المهم إعادة النظر فى بيئة عملية التعليم والتعلم . كذا عمل مراجعة جذرية شاملة للعملية التربوية من حيث شكلها ومرونتها . وذلك بسبب اقتضاء تكنولوجيا الاتصال لعالم التربية من أوسع الأبواب .

لقد فرضت التقنيات التربوية نفسها على المواقف التدريسية . لذا فإن توظيفها فى لعملية التعليمية بات أمراً لا يحتمل الخذل أو الفرجحة أو التأخير . وذلك على أساس أنها من الوسائل والوسائط التعليمية التى تعطى المواقف التدريسية فاعليتها وكفايتها وكفاءتها ورونقها (١) .

والحقيقة . أن الاتصال الذى يحققه الوسائل والوسائط التعليمية (التقنيات التربوية وتكنولوجيا التعليم) بين المدرس والتلاميذ من جهة . وبين التلاميذ والمادة التعليمية التعليمية سواء . أكانت مطبوعة أم شفوية من جهة أخرى . يتيح الاستخدام الأمثل والأكثر فاعلية للموقف التدريسي . وهذا يسهم بدوره فى رفع مستوى العملية التربوية وهى زيادة مخرجات التعليم نفسه . (٢)

التكنولوجيا والتعليم

تمهيد :

إننا نعيش الآن في ظل الثورة المعلوماتية ، التي أفرزت نهضة تكنولوجية في الإلكترونيات والاتصالات والمعلومات . ولقد ترتب على هذه النهضة تغير عميق وتحول جذري في أنماط الحياة والبناء الاجتماعي والاقتصادي

ولقد شاعت لثورة الطبعة الأولى وبمت في الدول والمجتمعات التي كانت تلك أو تسيطر على أكبر قدر من الخدمات والموارد الطبيعية . ولكن الوضع يختلف بالنسبة لثورة الطبعة الثانية ، حيث لم تعتمد الدول والمجتمعات على الثروات الطبيعية بقدر اعتمادها على الثروات البشرية . والآن ، في عصر لتدفق المعلومات ، أصبحت السيادة والقوة لعدم ، بحيث أصبحت النظرية وتطبيقاتها العلمية أقوى في فعلها من المدفع أو الدولار

والفكر البشري ، والقدرة على الابتكار والإبداع يمثلان عقل الثورة المعلوماتية ، بينما يمثل الجهد العضلي يدها التي تقود بتحويل الأفكار إلى مسارات تتغير بالدقة والكفاءة والريحية المرتفعة . ونوره إلى أن الدول التي استطاعت ركوب موجة الثورة المعلوماتية ، إما ازداد ثرائها لو كانت من الدول المتقدمة ، وإما أنها افتحت أدق التقه والثروة والسبح لو كانت من لدول لفقيرة أو النامية

ويجدر الإشارة إلى الآتي

- * إن التطور التكنولوجي يعكس بدرجة كبيرة تاريخ تطور البشرية .
- * تساعد التكنولوجيا على السيطرة على البيئة ، وتكن أية جماعة على استخلاص ما يمكنها من البقاء والاستمرار
- * إن التطور التكنولوجي يستمد طبعته وأسمه من خصائص المجتمع الذاتية وبالنسبة للعلاقة وثيقة الصلة بين التكنولوجيا والتعليم ، فبتم دراسة هذا الموضوع من الزوايا التالية .

مفهوم التكنولوجيا :

لا يمكن وضع مفهوم جامع مانع عما تعنيه لفظة (تكنولوجيا) . فمعاجم اللغة لا تسعفنا في تحديد مدلولها الدقيق . ففي بعض المعاجم ، تعنى لفظة Techni أسلوب أداء المهمة (الصناعة) ، وتعنى لفظة Technology العلم الذي يدرس الصنائع وحدير بالذكر أن تعريف التكنولوجيا على أساس أنها التقنية تعريف لفظي مشترك في سلامته ، لا يقل إلى مسامح القارئ أو المقلق أى معنى معروف لديه أو قريب من مداركه

" ومن الأفضل الركوز إلى استخدام كلمة التكنولوجيا للإشارة إلى المجموع الكلى للمعرفة المكتسبة والخبرة المستخدمة فى إنتاج السلع والخدمات فى نطاق نظام اجتماعى واقتصادى معين . من أجل إشباع حاجة المجتمع التى تحددها بدورها كم ونوع لسلعة الخدمة " (٣)

و لتكنولوجيا بصفة عامة تنصب فى النهاية على الدراية الفنية (Know How) . إن معرفة تشغيل معدة ما لا تدخل ضمن الاستحواذ على التكنولوجيا . وبذلك فإن استيراد معدات حديثة أو تسليم مصنع لا يعنى إلا شيئاً واحداً وهو استخدام معدات حديثة هى نتاج تكنولوجيا اشتركت فى مكان آخر .

وتنصب أى سلعة قدراً من التكنولوجيا فى صورة المعارف والمهارات التى استخدمت فى إنتاجها . وكلما زاد هذا القدر زادت السعة وارتفع ثمنها . وتسمى السلع كنسبة الكوبراج منتج التكنولوجيا الرفيعة (High Tech) (٤)

وعليه . فإن النشاط التكنولوجى يعتبر عملية اجتماعية تعنى داخلها عدة عناصر متشابكة . فيما يمكن أن نطلق عليه نظاماً تكنولوجياً System Technology . يحصل داخل نظام اجتماعى أكبر يقرض عليه عدة صفوف

ويوجد على "قمة المتحكمات فى الهرم الاجتماعى أجهزة صنع القرار التى تشكل وتضع سياسات واستراتيجيات التنمية فى المجتمع " (٥)

التعليم وعقب استراتيجيات النهضة التكنولوجية :

تفرد الصناعات التكنولوجية التى ظهرت نتيجة الثورة المعلوماتية عن الصاعات التقليدية التى تحققت من قبل . كما يرى .

- * الاعتماد بصورة مباشرة على الفكر والإبداع والابتكار . وكذا على المجهود البشرى الحاصل على درجات مختلفة من التعليم . وبالتالى لا تعتمد الحصادات التكنولوجية على الموارد الطبيعية بدرجة كبيرة
- * لتتميز بمرحلة الاستثمار حيث تستوعب الاستثمارات الصغيرة والمتوسطة والكبيرة على السواء .

* المقابلة للتغيير السريع فى رغبة المنتجات دون تقديم المريد من الاستثمارات . وذلك بحجم الشركات من تقنيات السوق وفترات الكساد

* السماح بظهور عديد من الصاعات التكميلية المساعدة . أو الصناعات المغذية الأخرى التى تحتاج إليها الصناعات التكنولوجية

* الاستعانة بالعمالة ذات المستويات المتباينة من التعليم .

* العائد الإنتاجى المرتفع . وبخاصة بالنسبة لأعمال التصميم والتطوير والبرمجة

* النمو المطرد لعرض العمل بعد بيع منتجات التكنولوجيا . وذلك فى مجالات التدريب وأعمال التركيب وخدمات الإصلاح والصيانة .

* الإسهام بصورة مباشرة في رفع الكفاءة الإنتاجية والخدمية في المجتمع ، مما يحقق وفرة اقتصادية تسهم بدورها في دفع عجلة التقدم التقني .

* تكامل الصاعات بعضها البعض ، مما يسهم في تطوير أنية صناعة وما يرفع مستوى حودتها

* التعامل المباشر في المراحل المبكرة من التعليم ، مما يملأ فراغ الشبان ويحول توجهاتهم لما فيه المنفعة لهم ، وبهذا يمكن تفجير الطاقات الكامنة لديهم ، كذا إبراز قدراتهم الإبداعية

* الزيادة في أعداد العمالة من الكادرات ذات التقنيات المتخصصة رفعة المستوى يشيع الفرصة لتبادل أو تصدير الفائض من هذه العمالة للدول الأخرى^(١٦)

وتقوم التوجهات الأساسية لأية استراتيجية قومية عامة تهدف تحقيق مهنة تكنولوجيا حديثة ، على خمسة محاور متوازنة ومتساوية في القيمة ، بحيث يتم العمل في هذه التوجهات جميعها بتزامن مدروس لتحقيق العائد السريع ، بما يغري ويشجع عو العاصر اللازمة لتحقيق خطط المستقبلية . وتتلخص هذه التوجهات في : العامل الشري ، وتشجيع الاستثمار ، وتنشيط متطلبات السوق ، الجهود الذاتية والتعاون الخارجي لنقل التكنولوجيا النطبعة المتقدمة واستقرار بعض التشريعات وإعادة النظر في البعض الآخر

وما يهمنها في التوجهات الخمسة هو التوجه الخاص بالعامل الشري . وفي هذا الصدد فنقول إن دور التعليم في إعداد الكوادر التكنولوجية ذات الكفاءة العالية ، التي يمكن أن يكون لها دور مهم في تحقيق الاستراتيجية القومية العامة للمهنة لتكنولوجيا الحديثة في مصر ، فهو يشتمل في الآتي .

١- دئى دي بد ، نقول إنه من الواجب إعادة النظر في بيئة التعليم ، كذا عمل مراجعة حديثة شاملة للعملية التربوية من حيث شكلها وهرمنها : بسبب اقترحام تكنولوجيا الاتصال عالم التربية من بابه الواسع

نقد فرضت التقنيات التربوية نفسها على المواقف التدريسية ، لذا فإن أى مفهوم للتدريب والتأهيل لإعداد الكوادر الواعية القادرة ، التي تستطيع أن تتعامل مع العصر بلغته وأسلوبه ، يصبح غير ذى معنى ما لم تتضمن برامج التدريب توظيف تكنولوجيا الاتصال في المواقف التدريسية

إن تحقيق ما تقدم ، يعنى تحقيق التكامل بين وسائل الاتصال الجديدة والمواد المطبوعة في غط مظم ، يشيع الاستخدام الأمثل لتلك الوسائل من ناحية ، ولتحقيق وظائف المواد المتكاملة من ناحية أخرى .

وحتى يمكن تحقيق ما سبق ذكره ، ينبئ اعتبار نظرية الاتصال جزءاً مهماً وضرورياً من علوم التربية . لذا ، يجب أن تتضمن برامج إعداد وتأهيل القوى البشرية المتخصصة في مجال التكنولوجيا تدريباً منظماً ومخططاً لاكتساب أصول وقواعد استخدام نظرية الاتصال ، كذا اكتساب مهارات وأساليب إنتاج بعض ألوان التكنولوجيا ، أو على أقل تقدير اكتساب مهارة

ساحده ، وتوظيف بعض صروف التكنولوجيا ، التي يحتاج إليها المتعلم داخل وحارج المدرسة^{٧١}

إذا قلنا إن التكنولوجيا من الأساسيات المهمة للتعامل مع العصر ، فعلى أخص الاعتراف بأن واقعنا التربوي يوضع الحالي ، لا يسهم في إعداد الجيل الجديد من المتعلمين الذي نستطيع أن يتعامل بفعالية مع التكنولوجيا التي من حوله ، إذن هذا الواقع يعرض من عديد من مظاهر الوهن والضعف ، التي تتطلب سرعة تحقيق الأمور التالية

- * إعداد معلمين من ذوي القدرات المهنية المتطورة ، ممن يستطيعون حشد جميع المصادر التكنولوجية الحديثة المتاحة ، بهدف خدمة المواقف التعليمية .
- إذا استطعنا تحقيق ما تقدم ، فسوف تنعكس الآثار ذلك إيجاباً على إعداد المعلمين ، فيتعاملون سلاسة وذكاء مع المحركات التكنولوجية من حولهم ، لذا يسعى تحديد لأغراض الشودة من وراء تدريب الكوادر - التي تمثل السنة أو الأساس لـ الجيل الجديد - في مجال تكنولوجيا ، في الآتي

- * دفع تحديد اهتمامات المعلم غير طريق للتدريب إلى تقدير أهمية العمل ، لاغير

- * نظور المعلومات التصيلية لمرئطة العمل ، يجعلها تلائم حاجات المجتمع الجديدة وتساير التطورات الحديثة في الأفكار ، وتواكب ما قد يكشف عنه التقدم العلمي من قوانين ونظريات

- * إتاحة الفرص المناسبة التي من خلالها يستطيع المتعلمون معرفة الأسباب الحقيقية ، التي تحول دون زيادة معدلات الإنتاج .

- * يسهم التدريب في تنمية اتجاه النقد البناء عند المتعلمين ، كذا في مساعدتهم على تقديم الاقتراحات المهمة والمفيدة ، كما يطور ويرفع مستوى أدائهم .

- * يتيح التدريب الفرص المناسبة للتفاعل ولتبادل الخبرات بين المتعلمين

التعليم والتكنولوجيا الاتعاق والاختلاف

يادئ ذي بدو ، نقول إنه إذا اعتبرنا أننا نعيش في عصر التكنولوجيا ، فعلى الاعتراف بأهمية وضرورة ربط منظومة التعليم بالتكنولوجيا ، حتى يصبح لتعليم مسير في العصر ، وحتى يكون الإبداع والابتكار والتفكير الذكي بمثابة المخرجات الحقيقية للمعلمة المتعلمة

ولكن مستوى التعقيد في العلاقات الإنسانية وفي المشكلات التي تواجه الإنسان في هذا الزمان ، في أطراف مستمر بسبب استعمال الآلة استقلالا سيئاً ، فهل هذا التعقيد سوف ينتقل أثره على منظومة التعليم ؟

على الرغم من الاندفاع المموم وغير العاقل للإنسان لتوظيف التكنولوجيا في مجالات صعبة قد تدمر البيئة ، وربما تدمر الإنسان نفسه في نهاية الأمر ، فإن الإجابة عن السؤال السابق ينبغي أن تكون بالنفي ، إذ أن التعقيدات التي ظهرت في حياة الإنسان بسبب التكنولوجيا يمكن

تدركها ظالما يستطيع الإنسان أن يتعامل مع التكنولوجيا عن قرب بدكاً . ويحرص شديدي
ومن المنطق السابق . يمكننا مع الظروف الصعبة التي قد يسببها دخول التكنولوجيا في
مظومة التعليم . إذا جعلنا المتعلمين يحتكوا بالتكنولوجيا من خلال حرات حقيقية واقعة
تسدهم على الوصول إلى مستويات عالية من التمكن التكنولوجي
وإذا كنا قد أشرنا إلى التكنولوجيا كمفهوم مادي . فعلى التنويه إلى أن التكنولوجيا
لها أيضاً جانب الفكري الذي قد يعوق الجانب المادي . فالتكنولوجيا كمعرفة وليس كتطبيق .
تشكل ركناً أساسياً من أركان العلم يمكن استخدامه في تحقيق أهداف اجتماعية وسياسية وثقافية
واقصادية عظيمة الشأن

خلاصة ما تقدمه . يستطيع الإنسان أن يحد من خطورة الجانب المادي للتكنولوجيا إذا
تعامل معه بدكاً . كما أن الجانب المعرفي للتكنولوجيا يمكن أن يكون له مردوداته الإيجابية
فإن تمكن المعطلة إذا ؟

قل الإجابة عن السؤال السابق . نقول إن لفظة (تكنولوجيا) تلوكها الألسنة . وتعرض
على صفحات المجلات والمجلات . وتناولها الراعي الموسوعة والمثنية وكأنها هي البداية والنهاية
بالسنة لكل شيء من حولنا . حقيقة . أن التكنولوجيا باتت مهمة جداً ومؤثرة بطريقة فعالة في
حياتنا وهي المحبة من حولنا . ولكن يجب تناولها بالطريقة التي لا تجعلنا عاطفيين ووجدانيين
أسرى لها . إذ أن ذلك له مردود نه السلبية في اختيارنا لطريقة حياتنا وفي اتخاذنا لقرارات
التفسيرية المهمة . فالتكنولوجيا أولاً وأخيراً من صنع الإنسان . ووجدت خدمة الإنسان . وما يريد
عن ذلك مرفوض تماماً . والآن . نجيب عن السؤال السابق فنقول

تتمثل المعطلة في الاتجاه الذي يرى أن العالم يقبل على (حقبة الإنسان التكنولوجي) .
حيث باتت مشكلة المستقبل هي الاستغلال الأمثل لأوقات الفراغ في عصر الوفرة ذاتيه . ولقد
ترتب على هذه المشكلة زيادة معدلات البطالة بين الشباب في جميع بلاد العالم بلا استثناء .

وكنسبة طبيعية ومتوقعة للمعطلة السابقة . أنه بمجرد أن تتحقق إمكانيات العهد
العلمي . يقل المصاحب لمراد الحضارة التقنية العالمية الجديدة . فسوف تبتلع إلى بعض طواهر
وأحداث الماضي باستخفاف وتنمر . وسوف يؤدي ذلك إلى قطع العلاقات بين الماضي والحاضر
والاستقبال . ويبدأ يتفصل الإنسان عن حنوره التاريخية . ويعيش في الحاضر فقط وعيبيه في
حيرة وريكة عما قد يحدث له في المستقبل .

أما المعطلة الثانية . فهي وضع الإنسان في مركز أخلاقي جديد تماماً . نشيجة وجود
التكنولوجيا كقوة فاعلة . لها تأثيراتها المباشرة على الإنسان والبيئة على السواء .

وكرد فعل للمعطلة السابقة . ينبغي أن يكون لكل من (الحرية) و (الهوية) معان جديدة
تتوافق مع طبيعة العصر . لقد أصبح من السهل جداً تفسير : المجتمع . والبيئة الطبيعية .
والاقتصاد . ونية الإنسان نفسه : بحيث يمكن السيطرة على عواطف الإنسان ومشعره والتحكم
في شخصيته . وتغيير هويته عن طريق السيطرة على أسلوب تربيته والعمل على توجيه حياته
الشخصية

المنهج والوسيلة (تكنولوجيا التعليم)

فى ضوء ما تقدم ، ليس من المستبعد حدوث كارثة عظمى إذا جمع الإنسان بين ما يتصف به الإنسان البدائى من نزعة لا عقلانية حيوانية ، وبين ما يتسم به الإنسان الصناعى من جشع ورغبة جامحة فى التسلط بما يملكه من قوى خارقة وفوق العادة (٨) .

والسؤال :

ما الدور المهم الذى يجب أن يقوم به التعليم لتفادى حدوث الكارثة المتوقعة ؟
على الرغم من أن التكنولوجيا لها دورها المباشر والمؤثر فى تحديد هوية الوجود البشرى ، فإنها ليست المتغير المنفرد والمستقل والقائم بذاته فى الثقافة البشرية .

إن الإنسان هو الذى خلق التكنولوجيا ، وهو أيضاً الذى يحدد مجالات استعمالها ، فإذا أحسن استخدام التكنولوجيا .. فإنه بذلك يسهم فى القضاء على الفقر المدقع ، وفى الحيلولة دون تلوث البيئة ، وفى جعل العالم أفضل مكان لسكنى البشر . ولكن ، إذا استخدم الإنسان التكنولوجيا بطريقة خاطئة ، فسوف يسهم فى تدمير العالم على أساس :

- البحث البيولوجى والطبى ، قد يستخدم فى توليد حرب الجراثيم .
- الثروات التى ترصد لأعمال سياق الفضاء ، قد تكون من الأسباب المباشرة لعدم خلق المجتمع العظيم الذى ينعم أفراداه بالحب والسلام .

إذا ، يشمل الدور المهم للتعليم فى مساعدة التعلم على اختياره للمسلك ، الذى ينبغي أن يسلكه بالنسبة لاستخدام وتوظيف التكنولوجيا .

وحتى يحقق التعليم الدور الرابع السابق ، عليه ألا يعظم فى خطئه وبرامجه لفتنة (التكنولوجيا) ، وكأن الوجود المادى والمعنوى والعاطفى الخ ، مرتبط تماماً بها ، ودونها ينتهى الوجود الإنسانى نفسه .

بمعنى : ينبغي أن يبرز التعليم أن التكنولوجيا مجرد أداة تسهم فى جعل حياة الإنسان سهلة بسيطة ، ولها دورها المأمول فى رقى وتقدم ورعاية الشعوب ، بشرط أن يتم توظيفها بطريقة عقلانية ، تتوافق مع الحاجات والمطالب الضرورية والأساسية اللازمة لتحقيق المقاصد النبيلة الشريفة السابقة .

ولكن ، تبقى قضية جدلية لابد أن يحسمها التعليم ، ولابد أن يضع لها حدوداً فاصلة ، حتى لا يرتبك المتعلمون ويمشون فى حيرة . وهذه القضية تتمثل فى حدود العلاقة بين التكنولوجيا والديمقراطية . فوفقاً لما نراه ونسمعه فى وقتنا هذا ، ووفقاً لما ترسب فى عقولنا ووجداننا بالفعل ، نؤمن بأننا نعيش فى عالم بلا حدود ، وأنتا ناعصر مولد المواطن العالمى .

من المنطق السابق ، ومن انبثاق فكرة أن تكون المواطنة على المستويين المحلى والعالمى أنياً ، أصبحت تسيطر على الإنسان الشفاف والمواطن العادى على السواء فكرة ، مفادها : أن بدايات القرن القادم سوف تشهد تدعيم وسيادة مفهوم كل من الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان كقيمتين ينبغي أن ينعم بهما كل إنسان ، مهما كان جنسه أو هويته أو دينه أو عقيدته أو أيديولوجيته أو مكانته الاجتماعية أو مستوى تعليمه أو المركز الاجتماعى الذى يجاؤه .

والحقيقة أن قضية سيادة الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان لم تعد قضية داخلية في بلد من البلدان ، وإنما أصبحت من القضايا الدولية المهمة ، لدرجة أنه يمكن الزعم بأن قضية الديمقراطية باتت لها مكانة التكنولوجيا نفسها .

ومن الطبيعي جداً ، أن نقول إن الديمقراطية تسهم في خلق الجو المناسب لظهور تكنولوجيا جديدة ونظيفة . وفي المقابل ، فإن عدم الإيمان بالديمقراطية كنظام للحكم . واستبداله بالنظم الديكتاتورية أو الشمولية قد ينحرف بالتكنولوجيا في طريق إنتاج أدوات الحرب والإبادة ، بدلاً من توظيفها لخدمة الإنسان وتسخير الطبيعة ولزيادة قدرات المجتمع الإنتاجية والتنظيمية . إذاً ، ينبغي أن تشير التكنولوجيا والديمقراطية في الطريق نفسه ، بحيث تساعد التكنولوجيا على تدعيم الديمقراطية ، وبحيث تؤكد الديمقراطية أهمية قيمة التكنولوجيا النظيفة في حياة الإنسان والمجتمع على السواء .

ولكن ، لأن التكنولوجيا تزيد من رفاهية الإنسان ، وترفع معدل الإنتاج الاقتصادي للمجتمع ، فإن ذلك قد يؤدي إلى طغيان الإنسان وإلى ظهور أنظمة حاكمة تنسج بالسلط والاستبداد ، وذلك بدلاً من الرقي بالإنسان وبدلاً من الاهتمام بقضايا الحريات السياسية والاجتماعية التي يجب منحها للإنسان .

وكما أشرنا من قبل من خطورة التقدم التكنولوجي ، فإننا نحذر هنا من شروخ التكنولوجيا على حقوق الإنسان ومستقبل الديمقراطية ، إذ عن طريق التكنولوجيا يمكن للحكام فرض سيطرتهم و هيمنتهم : الكاملتين على الحكوميين بما يتوفر لديهم من أدوات المراقبة والهيمنة المادية والمعنوية ، وبدا تكون التكنولوجيا أداة من أدوات القهر والظلم والتسخير والتضليل وغسل العقول^(٩) .

وهنا يأتي الدور المهم والمحطير للتعليم ، إذ ينبغي أن يبرز أن الديمقراطية كمنهج حياتي وكأسلوب للحكم ، لا يجب أن تحتل فقط مكانة مرفوعة ، بل يجب أن تتبوأ المركز الأول . إذا أردنا بالفعل بناء جيل جديد يستطيع أن يواجه العصر بكل متغيراته ومتناقضاته .

أيضاً ، يمكن للتعليم أن يدلي بدلوه في قضية (التكنولوجيا) . مع أو ضد الديمقراطية) . ويؤكد على إمكانية جعل التكنولوجيا والديمقراطية يسيران وفق منهجية تكفل لنا بناء الجيل الجديد المأمول ، وبخاصة إذا تحققت الأمور التالية :

* أن تبرز المناهج المدرسية والجامعية على السواء ، مفهوم الديمقراطية ودلالاته الصحيحة ، وضرورة أن تكون الأسلوب الذي يحدد العلاقة بين الأفراد بعضهم البعض من جهة ، وبين الأفراد والسلطة الحاكمة من جهة أخرى .

* أن يتعامل أعضاء هيئة التدريس في جميع مراحل التعليم مع المتعلمين وفق الأسس الديمقراطية الصحيحة ، وأن يحترموا آراء الطلاب ، ويرفضون تسفيهها أو الإغفال من شأنها ، حتى وإن كانت غير دقيقة أو خاطئة تماماً . أيضاً ، ينبغي أن يسمح أعضاء هيئة التدريس للمتعلمين بمناقشة أفكارهم ، كذا مناقشة أفكار المتعلمين التي يطرحونها ، وبخاصة الأفكار الجديدة التي عن طريقها ومن خلالها تتصارع الآراء أو تبتثق المدرجات .

* أن تدار المؤسسات التعليمية بأسلوب ديمقراطي ، ليس فيه أى نوع من الإرهاب والتخويف ، وليس فيه أى نوع من الديكتاتورية والقهر ، وأن يحدد بدقة الأدوار التى يتبني أن يقوم بها كل فرد ينتمى لهذه المؤسسات .

تكنولوجيا التعليم :

يقصد بمصطلح (تكنولوجيا التعليم) : جميع الوسائل أو الوسائط ، التى تستخدم أو يستعان بها فى العملية التربوية ، سواء أكانت هذه الوسائل أو الوسائط بسيطة أو معقدة ، بدوية أو آلية ، فردية أو جماعية ^(١٠) .

وبمعنى ما تقدم ، أن تكنولوجيا التعليم تشمل مجموعة متنوعة ومتباينة من الآلات والأجهزة والمعدات والأدوات والمستلزمات ، (ابتداءً من المسبورة التقليدية وانتهاءً بالتقنيات التربوية الحديثة (الكمبيوتر والإنترنت) ، مع الأخذ فى الاعتبار أن لكل وسيلة من هذه الوسائل خصائصها وميزاتها وحدودها .

بمعنى أن كل تقنية من هذه التقنيات تتوقف فاعليتها وأثرها التعليمى على خصائصها وميزاتها والأغراض التى تستخدم من أجلها ، كذا الأوضاع والظروف المحيطة باستخدامها وتشغيلها وتوظيفها فى الموقف التعليمى .

وإذا أضفنا إلى ما تقدم أن التربية تسعى الآن إلى تحقيق الأهداف المعرفية والمعرفية والانفعالية مستخدمة فى ذلك تكنولوجيا التعليم ، لأدركنا أن إعداد المعلم إعداداً جيداً يرتبط ارتباطاً مباشراً بتكنولوجيا إعداده ، وبذا يستطيع إتقان مادته العلمية وراعى الدقة فى تحديد موضوعاتها ، ويعرف أيضاً المواد التعليمية والوسائل المعينة المختلفة ، وأساليب التدريس الحديثة ، ويعرف كذلك خصائص المتعلمين والفروق الفردية بينهم ، وطرق تعزيز دوافعهم ، وأساليب تغيير اتجاهاتهم وميولهم فى الاتجاه المرغوب فيه ^(١١) .

ولكن :

ماذا عن استخدام التكنولوجيا فى التعليم ؟

منذ أن ظهرت فكرة استخدام التكنولوجيا فى العملية التعليمية ، وهى تشير جداً كبيراً بين التربويين أنفسهم ، ومازال هذا الجدل قائماً إلى يومنا هذا ، لذا نجد من يؤيد استخدامها فى الموقف التعليمى بشدة ، لأنها ستخرج بالمدرسة من التخلف الذى تعاني منه الآن إلى عالم القرن الحادى والعشرين الذى سوف يتميز بمنجزاته العلمية والتكنولوجية الهائلتين . وسوف يتسم بالتغيرات الحديثة والسريعة فى شتى الميادين . وفى المقابل ، نجد فريقاً آخر من التربويين يبدى تخوفه من استخدام تكنولوجيا التربية لأن لها نتائج سلبية ، تتمثل فى تحويل كل من المعلم والمتعلم إلى نوع من الإنسان الآلى .

وبعد الخلاف بين الفريقين إلى سببين أساسيين . وهما : ^(١٢)

(١) على الرغم من أن الإنسان لديه الرغبة الجادة والصادقة فى الاستفادة بمنجزات العلم الحديث ، فإنه يتحفظ على ذلك تحسباً من أن يكون ذلك على حساب احتفاظه بحرية

إرادته التي قد تقيدها أو تشلها تماماً الآلة . وفي هذه الحالة تكون التكنولوجيا نفمة على الإنسان لكونه أسيراً لها ، وبذا لا يشعر الإنسان بالاستمتاع الحقيقي بما أنجزته التكنولوجيا ووفرته له .

(٢) الخلط بين معنيين من معاني توظيف واستخدام التكنولوجيا في التعلم ، إذ ينبغي التمييز بين تطبيق مبادئ سيكولوجية التعلم في مواقف التدريس ، التي تعتمد بالكامل على التقنيات التربوية ، وبين تطبيق التكنولوجيا في صنع أدوات التدريس ومعيناته .

ومهما اختلفت وتباينت مبررات كل من المؤيدين والمعارضين لاستخدام وتوظيف تكنولوجيا التربية في العملية التعليمية ، إلا أنهم يتفقون تماماً على أنها أصبحت أداة لا يمكن إغفالها أو إسقاطها من حساباتنا ، لأنها فرضت وجودها العلى في جميع أركان عملية التعلم . أيضاً ، لا يمكن الاستغناء عنها في المواقف التدريسية ؛ حتى لا نتهم بالتخلف وعدم مسايرة العصر .

بسبب ما تقدم .. أخذت جميع الدول بلا استثناء (الفنية والفقرية ، المتقدمة والنامية ، القوة والضعيفة ، إلخ) بفكرة استخدام وتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية ، لدرجة أن هذه الدول تعتبر أن تكنولوجيا التعليم بمثابة أحد الأركان المهمة التي يقوم عليها التعليم ، وأحد الأسس التي لا يمكن الاستغناء عنها في المواقف التدريسية داخل الفصول .

لقد أدرك المسؤولون عن التعليم في جميع الدول أهمية الوسائل التعليمية ووسائل الاتصال في التعليم ، لذا اهتموا باستخدام هذه الوسائل وحاولوا تعميمها في عملية التعليم والتعلم . ولكن الخطأ الذي حدث في الدول النامية ، التي تسعى لاهتة من أجل تحقيق تنمية عالية ، كالتي تعيش في رغدها الدول المتقدمة ، تمثل في الإيمان شبه المطلق بأن التكنولوجيا تستطيع أن تقوم بكل شئ في الموقف التدريسي . لذا ، ساد في الدول النامية اعتقاد خاطئ بأن فاعلية وإنتاجية التعليم ، تزداد إذا ما استخدمت هذه الوسائل في المواقف التعليمية .

ولقد ترتب على ما تقدم ، أنه منذ أوائل الثمانينات ، اندفع التربويون في الدول الفقيرة - على الرغم من إمكاناتها المحدودة - وأقبلوا على استخدام وسائل الإتصال الحديثة في التعليم بحماس شديد . ولقد كان التلفاز على رأس هذه الوسائل باعتباره وسيطاً تعليمياً أكثر فاعلية وتأثيراً من أية وسيلة أخرى عرفت من قبل .

والآن ، وبعد مضي أكثر من عشرين سنة ، لم يحدث التلفاز من جهة ، وبقية الوسائل التكنولوجية ووسائل الاتصال الحديثة (ومن بينها الكمبيوتر والإنترنت) من جهة ثانية ، الثورة المنتظرة في التربية . بسبب عدم إيجاد الحلول لكثير من المشكلات التربوية في الدول النامية ، إذ لا يزال حال التعليم على ما هو عليه ، ولم يتقدم خطوة واحدة للأمام .

والحقيقة ، إن مجرد حيابة الأجهزة التكنولوجية الحديثة - وليس تصنيعها ومعرفة الفلسفة التي تقوم عليها - لن يحقق أبناً الأهداف التربوية المنشودة ، كذلك فإن تزويد المدارس بها في الدول المتخلفة تكنولوجياً في الأصل ، ليس هو السبيل الأمثل والأوحد لتطوير العملية

لتربوية بما يحقق الكفاية التعليمية والفاعلية التدريسية . أيضاً ، تتطلب عملية استخدام تكنولوجيا الاتصال دراسات تحليلية ، وبحوثاً تطبيقية بهدف تحديد الأهداف والأولويات والبدائل ، إذ إن الأهداف - على سبيل المثال - تعد قلب عملية تكنولوجيا الاتصال ، لأن تحديددهم يسهم في معرفة أفضل سبل استخدام وسائل الاتصال : كما يسهم في البحث عن الوسائل البديلة التي تحقق أفضل النتائج .

وعامة ... عند اتخاذ القرار لاستخدام الوسائل التكنولوجية البديلة أو المعينة في العملية التعليمية التعليمية في الدول المتقدمة والفقيرة على السواء ، ينبغي توخي الدقة والحرص ليترجم القرار بالفعالية . لذا ، يجب تحديد أبعاد القرار ، وجوانبه المختلفة ، والمسار المناسبة لتحقيقه ، على أساس نتائج الدراسات التحليلية والتجريبية التي تتم في مجال التربية ، وذلك في ضوء المصادر التعليمية الموجودة والأهداف المحددة سلفاً ، وأخيراً في ضوء الأولويات المطلوب تحقيقها ، وبذا يمكن تحسين نوعية التعليم وفعالته .

التكنولوجيا والإنسان من خلال المنهج التربوي

تمهيد :

إن المقولات الماثورة التالية :

* جهلنا سيزداد بازدياد معرفتنا .

* إن المعرفة صنعة البشر ، وهي بالتالي خاضعة للهندسة .

* أي نوع من الآلة هو الإنسان !!

* يا أيها الإنسان المتوسط ، وداعاً .

تشير إلى أهمية التزاوج والتكامل اللذين حدثا بين العلم والتكنولوجيا .

لقد أصبحت تكنولوجيا المعلومات الموجه الأساسي للفعل السياسي ، لتأثيرها الواضح في نظام القيم ، وفي أنماط السلوك والمعايير التي تحكم وتنحكم في الفرد .
وللإلقاء الضوء على تفصيلات العلاقة المشابهة وتبادلية التأثير بين العلم والتكنولوجيا .
نقول :

إن العلاقة بين التكنولوجيا والعلم ، لا يقتصر حدودها على العلاقات البينية التي تربط التكنولوجيا والعلم ، وإنما تشمل أيضاً - وهذا هو المهم - " بنية المعرفة داخل المجتمع والأسس والمبادئ ، التي قامت عليها هذه المعرفة وقاعدة القيم التي انطلقت منها . . .

أما تأثير العلم والتكنولوجيا في النتاج الفكري والفني ، فيتمثل في ظهور المركات الرومانسية والسيرالية في الأدب والفن التشكيلي ، كتعبير لنزعة الحنين إلى الطبيعة أو النشود إلى اللاواقعية هروباً من بشاعة الواقع في المجتمع الصناعي " (١٣)

ويجدر الإشارة إلى أن الإنسان ، على الرغم من أنه ابتكر قوانين العلم ، وإنه صنع تطبيقات التكنولوجيا ، فإن العلم والتكنولوجيا باتا الآن كوحش كاسر ينفخ السيطرة عليه ، حتى لا يدمر الإنسان نفسه . وهنا ، يأتي الدور المهم والضروري للمنهج التربوي ، الذي عن طريقه يمكن وضع الحدود الفاصلة بين العلم والآلة من جهة ، والإنسان من جهة أخرى ، وبدا تتحقق مقولة إمبراطور الصين سان تسو من آلاف السنين : " المعرفة هي القوة التي تمكن العاقل من أن يسود ، والقائد أخير من أن يهاجم بلا مخاطر ، وأن ينتصر بلا إراقة دماء ، وأن ينجز ما يعجز عنه الآخرون " .

وعلى صعيد آخر ، لا يمكن عزل التكنولوجيا بتطبيقاتها العملية عن الظروف الاجتماعية التي في كنفها انبثقت هذه التكنولوجيا ، وبخاصة بعد أن باتت التطبيقات الكبيرة والمعقدة للتكنولوجيا بمثابة مشروع ضخم لا يمكن لأي إنسان منفرداً تحمل مسئوليته ، ولا تقدر غير

المؤسسات العملاقة على القيام به .

إن المناهج التربوية ، بصفتها أداة التربية الرئيسة لتحقيق أهدافها ، لها تأثيراتها المباشرة في التحول والتغيير المجتمعي ، للدرجة التي يمكن اعتبار إسهاماتها كأهم مصادر القوة الاجتماعية ، كما أن دورها المهم والعظيم في (صناعة البشر) يعتبر من أهم صناعات عصر المعلومات في وقتنا الحالي .

لذا ، فإن إبراز موقع العلاقة تبادلية التأثير بين التكنولوجيا والإنسان على خريطة المنهج التربوي ، يستوجب دراسة الموضوعات التالية :

الإنسان التكنولوجي :

هناك اتجاه يرى أن العالم يقبل على حقبة تاريخية جديدة ، ألا وهي (حقبة التكنولوجيا العالمية) . ويبل أصحاب الاتجاه السابق إلى الاستخفاف بالهاضر . وذلك على أساس أن الوقوف على طريقة استغلال أوقات الفراغ في عصر الوفرة الآلية بات مشكلة المستقبل ، لذا فإن الخلافات القائمة بين الدول بعضها البعض لن تلبث أن تصبح غير ذات بال ، كما أن الصراع الطبقي الظاهر في أية دولة من الدول يصبح مجرد حدث نافذ لا خطورة له على المدى البعيد ، ويمكن إسقاطه تماما من حسابنا .

وفي المقابل ، توجد مشكلات أخرى ، قد ننظر إليها على أنها مشكلات ثانوية عرضية، ولكنها تعطى دلالات جديدة بسبب تأثيراتها السياسية المباشرة .

فمثلاً ، الاعتقاد بأن التحسينات التكنولوجية الحديثة ، وما صاحبها من هياج ثوري احتاج كل بلاد العالم الثالث (على أساس أن الرخاء الذي قد يصيب الأمم المتقدمة سوف يسهم بدوره في تزويد الأمم المتخلفة بما يفيض عن حاجتها من خبرات) ، لابد حتماً من أن يفقد قيمته .

ومن جهة أخرى ، يعيش العالم الآن في الألام المصاحبة لحركة مولد حضارة عالمية جديدة (العولمة أو الكوكبية) ، بسبب مقاومة عديد من الدول ، لفكرة الانحياز المطلق لنظام عالمي جديد ، يقوم على أساس التبعية المطلقة لدول بعضها ، أو على أساس السيطرة الكاملة وغير الشرعية في مقدرات الشعوب . بحجة حمايتها والدفاع عنها . ولكن ، بمجرد أن تتحقق إمكانات العهد العلمي القليل سوف يلتفت إلى بعض ظواهر وأحداث الماضي باستخفاف وتندر . لذا ، سوف ينظر إلى أي صراع أو خلاف قد يحدث في العصر التكنولوجي القليل ، على أساس أنه ظاهرة اعتباطية شبه عرضية وهامشية بالقياس إلى المجرى الرئيس لتاريخ المستقبل .

وفي المقابل ، هناك من يرى أن أسطورة المستقبل قد استحدثت عن عمد ، بقصد تحويل الانتباه عن المشكلات اليومية الملحة في صميم الحاضر . كما أن النزعة المستقبلية - بحكم اتجاهها الطبيعي - تشجع ارتباطاً في حياة أتباعها والمحمسين لها : لأنها تركز الانتباه على المستقبل بدلا من الاهتمام بالحاضر ، وبكل ما هو كائن . كذلك ، توجد بعض المشكلات التي تضرب جذورها بعمق في الماضي ، فإذا لم يتم علاجها ، باتت عقبة كئود في سبيل تحقيق آمال وطموحات المستقبل .

ويرى فيركيس " أن الإنسانية - اليوم - لمهى على أعتاب تحول ذاتى هائل : إنها قد أصبحت قاب قوسين أو أدنى من الوصول إلى اكتشاف قوى جديدة تمكنها من السيطرة على ذاتها وبيئتها ، وتسمح لها بتغيير طبيعتها تغييراً جذرياً جوهرياً . على نحو ما حدث من قبل حينما عرف الإنسان كيف يمشى منتصب القامة ، أو حين نجح فى استخدام بعض الأدوات . ولن يقدر لأى جانب من جوانب الوجود الإنسانى أن يظل يبنى عن الوقوع تحت تأثير فعل الثورة الهائلة المترتبة على تلك الواقعة الكبرى ، بما فى ذلك حياة الإنسان الواعية التى نسميها باسم (الثقافة) ، وأنماط التفاعل البشرى التى نطلق عليها لفظ (المجتمع) ، بل وصميم نية الإنسان البيولوجية نفسها " . (١٤)

وبالطبع ، فإن القوى الجديدة التى أشار إليها فيركيس فى الحديث السابق هى التكنولوجيا التى سوف تصبح سمة إنسان القرن الحادى والعشرين ، للدرجة التى على أساسها سوف يطلق عليه (الإنسان التكنولوجى) .

والسؤال : ما الذى يبرر القول بأن الإنسان التكنولوجى (حقيقة) أكثر منه (أسطورة) ؟
يظل الإنسان قابلاً للتغير بشكل جوهري أساسى ، طالما أن التطور لم يصل إلى نهايته بعد . فالطفل ، يولد فى المجتمع ، ويكتسب ثقافة المجتمع من أجل استمراره فى البقاء ، على الرغم من أن هذه الثقافة غير متأصلة فى صميم قوانين الوراثة .

ولا يلف الأمر عند هذا الحد ، إفا يوجد نوع جديد جوهري من الوراثة قد يكتسبه الطفل، وهو وراثة التعلم . إن التغيرات التى تلحق بالطبيعة البشرية قد تكون أساسية وعميقة ، لدرجة أنها تصبح ذات تأثير جبرى حتى فى المستوى البيولوجى . بمعنى ، أن التغيرات التى تحدث فى العالم الثقافى ، قد تمتد تأثيرها إلى تعديل الطبيعة الأساسية للإنسان .

ولكن : ما العامل الذى يمكن أن يكون له مثل ذلك التأثير ؟

لا يوجد عامل واحد يستطيع أن ينهض بهذه المهمة منفرداً ، إفا يوجد " ثمة مركب من الأحداث قد جاء ، فعمل على التحوير من طبيعة الإنسان ، وليس هذا المركب الشامل الذى يتألف من بعض المكتشفات والطاقت سوى ما نعتبه عادة ، حين نتحدث عن (التكنولوجيا) الحديثة " .

والواقع أن " التكنولوجيا الحديثة هى الآن بصدد تغيير الحياة - تحت سمعنا وبصرنا - تغييراً جوهرياً يمس صميم جذورها الوجودية " . إن التكنولوجيا تزود الإنسان بقدرة هائلة على تغيير عالمه من جهة ، وتغيير ذاته من جهة أخرى .

التكنولوجيا فى حياة الإنسان :

منذ الزمن البعيد الغائر ، والمعم فى القدم ، والإنسان يستخدم وسائله الخاصة للاتصال بالآخرين ولتسهيل أمور حياته ، وللتغلب على المشكلات المعيشية التى تصادفه .

ودون الدخول فى تفصيلات التطور الطبيعى للوسائل التى استخدمها الإنسان على مر العصور ، فإننا نقول : حتى فى أيامنا هذه ، لا يوجد اتفاق واحد وشامل وكامل بالنسبة للوسائل

المنهج والوسيلة (تكنولوجيا التعليم)

التي ينبغي أن يستخدمها جميع الناس في الاتصال بالآخرين وفي تسهيل أمور حياتهم ، لأن ذلك يتوقف أولاً وأخيراً على الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية . . . إلخ ، التي يعيها كل إنسان كحالة فريدة في ذاتها .

ولننظر أمثلة على ما تقدم . ونقول :

تعتبر اللغة والإشارات وتعبيرات الوجه من وسائل الاتصال المهمة بين الإنسان والآخرين ، لتحديد أساليب العمل والتعامل والتفاهم مع الآخرين .

وبالنسبة للغة الدارجة بين الناس ، فلها مستوياتها المختلفة ، التي تبدأ من اللغة السهلة البسيطة وتنتهي باللغة المعقدة التي تعتمد على الرموز . لذا ، قد يختلف الناس فيما بينهم بالسياسة للغة القراءة والكتابة والتخاطب والحديث التي يتبعونها . وعليه ، قد نجد أنماطاً مختلفة لأساليب اللغة المستخدمة ، وذلك حسب ما يراه الإنسان يتوافق كوسيلة اتصال مع الآخرين ، ويتوافق في الوقت ذاته مع مستوي ثقافته .

وبالنسبة للوسائل المادية المعيشية ، قد يمتلك الإنسان الإمكانيات التي تجعله قادراً على شراء أفران Micro - Wave . ولكنه لا يفضل استخدامها كوسيلة لطهي طعامه ، ويستحم أفران البوتاجاز العادية .

أيضاً ، قد يمتنى الإنسان استخدام الطائرة في تنقلاته الداخلية أو الخارجية على السواء ، ولكن بسبب ضعف إمكانياته المادية وقلة موارده ، فإنه يضطر إلى استخدام السيارات أو السفن .

إن استخدام الوسيلة على المستوى الشخصي في حياة الإنسان بات ضرورة حتمية ، ولكن اختياره للوسيلة ذاتها ، يتوقف على فكر وتفكير الإنسان من جهة ، وعلى إمكانياته المادية من جهة أخرى .

وعلى صعيد آخر ، قد يتعارض اختيار الإنسان بالنسبة للوسائل التي يراها مهمة في حياته ، مع اختيارات الآخرين الذين قد يرون أنها تافهة أو عديمة الجدوى ، أو الذين يقرون بأنها غير عقلانية أو غير مشروعة ، أو تتعارض مع الأعراف والقيم السائدة .

وعلى الرغم مما تقدم ، فهناك من يرى أن الوسائل في حياة الإنسان ، بعد أن تطورت وأصبحت في صورة تكنولوجيا متقدمة للغاية ، سلبت الإنسان حريته وهويته ، بسبب إغرائها الكبيرة وتأثيراتها الهيبية ، وذلك ما يوضحه الحديث التالي :

إن التكنولوجيا كقوة فاعلة ، أصبحت تمكن الإنسان من السيطرة على نفسه من جهة ، وعلى بيئته من جهة أخرى . ولقد ترتب على ذلك أن التكنولوجيا وضعت الإنسان في مركز أخلاقي جديد تماماً .

والسؤال : ما أصل المركز الأخلاقي الجديد الذي وصل إليه الإنسان بمساعدة

التكنولوجيا ؟

لقد عاش الإنسان - على مر عصور التاريخ - مؤمناً بتصورات معينة عن (الهوية) ، و(الهوية) .

وفيما يختص بالحرية ، فقد اتسمت في العصور الأولى بالفوضى لدرجة أن الإنسان كان يستطيع أن يعمل ما يشاء . ولكن مع تشابك علاقات الأفراد بعضهم البعض ، أصبحت حرية الإنسان مقيدة من قبل غيره من الناس . كما ، كان تحكم الآخرين في إرادتهم محدوداً بفعل تقيد البيئة لقواهم الخاصة.

وعليه ، لم يكن أمام الفرد سوى اختيار من اثنين ، إما أن يستجيب لكثف مجتمعه بما يتضمنه من أنظمة وقوانين ، أو أن يعدد إلى الفرار والاختفاء .

وهكذا الحال أيضاً " بالنسبة إلى (الهوية) أو (الذاتية) : فقد كانت هي الأخرى مشكلة يسيرة محدودة . لقد كان ينظر إلى الإنسان على أنه مجرد ثمرة (أو نتيجة) لجموعة من الظروف : طفولته - ملاسبات حياته - رغباته الخاصة . وكان الرأي السائد أن هذه الظروف محددة - حتمياً - من قبل القدر ، وليس من قبل أى إنسان ^(١٥) .

وفي عصر التكنولوجيا المطلقة ، ينبغي أن يكون لكل من (الحرية) ، و (الهوية) معان - غير تلك التي سبق الإشارة إليها - تتوافق مع طبيعة العصر . فقد أصح في استطاعة البعض تغيير المجتمع ، والبيئة الطبيعية والاقتصاد . كما ، أنهم يستطيعون - إذا رغبوا ذلك - أن يجعلوا الفرد يعيش الحياة في عالم بلا أشجار ، وبلا هواء نقي ، وبلا غذا ، صحى ، وقد يستطيعون كذلك السيطرة على عواطف الإنسان ومشاعره .

أيضاً ، قد يكون في وسعهم التحكم في شخصية الإنسان ، فيغيرون من (هويته) عن طريق السيطرة على أسلوب تربيته ، والعمل على توجيه خبراته الشخصية . وقد يصل الأمر إلى حد تحديد نوع الذرية وجنس الأطفال ، عن طريق أساليب هندسة الوراثة .

لذا ، قد يجد الإنسان نفسه مدفوعاً إلى تأييد تلك الزمرة من الأفراد من لهم يد المبادأة في التغييرات التي سبق التنويه إليها ، دون أن يجد في ذلك أدنى غشاضة ، ولا يشعر بأدنى حاجة إلى المخاطرة بإعلان حبه لهؤلاء الناس .

وعلى الرغم من خطورة ما تقدم ، فإن الخطورة الحقيقية تكمن في قدرة الإنسان نفسه على القيام بالأمور السابقة ، إذ سيكون في وسعه تعديل شكله ، وتغيير جنسه ، واستبدال ذاكرته ، ومحور حالته المزاجية ، وتحديد الشكل الذي يرغب لأطفاله أن يكونوا عليه . ولكن ، إذا صار في قدرة الإنسان أن يتحول إلى الشكل الذي يريد أن يكون عليه ، فكيف يتسكن - عندئذ - من التمييز بين ذاته (الحقيقية) وذاته التي اختار أن يكون عليها ؟ ومن هي تلك (الذات) التي تقوم بعملية (الاختيار) ؟

وعلى الرغم من أن جميع التغييرات المؤثرة في طبيعة (الحرية) و (الهوية) لم تتحقق بعد ، فإنها تكمن ضمناً في باطن القرى الجديدة التي طورتها التكنولوجيا الحديثة . إن السؤال عن إمكان وجود أو عدم وجود الأمور سالفة الذكر ليس بالأمور المهم ، ولكن السؤال المهم الذي ينبغي طرحه ، هو : كم من الوقت سينقضى قبل أن يقدر لهذه الأشكال المختلفة من (المستقبل) أن تظهر إلى حيز الوجود ؟ . إن معرفة الإنسان المعاصر بأن الأمور السابقة آتية لا محالة ، لسوف يكون له تأثير في نظرتة إلى نفسه ، وحكمه على أفعاله منذ الآن . لقد أصبح إنسان

اليوم على شفا التحول إلى شئ آخر ، غير ذلك الذى نعرفه على أعمق مستوى من مستويات الوجود البشرى .

والسؤال : أهذه هى الحقيقة فى الواقع ؟

ما يزال السياسيون يتنافسون على الظفر بالمناصب القيادية ، وما يزال المحتالون يمارسون ألاعيبهم غير المشروعة فى كل مكان ، وما يزال المدرسون يتشاكسون من انخفاض أحوالهم . وما تزال برامج التلفاز تتضمن كثيراً من الإعلانات المشرة ، وما تزال الرقابة تمنع تداول الكتب الذبينة ولأفلام الهابطة ، وما يزال رجال الدين يمارسون طقوسهم . وما تزال أسواق الأوراق المالية عامرة ومزدهرة ، وما يزال العراقيون يعلنون عن قدرتهم على قراءة الطالع ومعرفة المستقبل .

وباختصار ، ما يزال العالم بكل ما يتضمنه من مظاهر وأحداث واقعة كعهدنا به ، ولم يتغير فيه شئ بعد ، لذا فإن تأثير التكنولوجيا على كينونة الإنسان وطبيعته وأدبيته ، يتوقف بالدرجة الأولى على الإنسان نفسه ، من حيث مستوى تفكيره وثقافته وتعليمه . ومن حيث وضعه الاقتصادى والمهنى ، ومن حيث الظروف المحيطة به . . . إلخ .

والسؤال : ما موقع المناهج على خريطة التكنولوجيا ؟

إذا أخذنا فى حساباتنا بأننا نعيش فى عصر التكنولوجيا ، فعلى أن نقر حقيقة مهمة جداً ، مفادها : أن مناهجنا التربوية ما لم تصطبغ بصبغة التكنولوجيا ، فإنها لن تسير لعصر أبداً ، ولن يصبح للإبداع والابتكار والتفكير الذكى مكان فى هذه المناهج .

وإذا اعترض أحد على ما تقدم على أساس أن مستوى التعقيد فى العلاقات الإنسانية وفى المشكلات المادية ، يعود بالدرجة الأولى إلى التكنولوجيا ، لذا لا ينبغي الإصرار على إقامتها فى مسائل التعليم بعامة ، وفى المناهج التربوية بخاصة .

إن الاعتراض السابق ، ينبغى ألا يقلقنا أو يهيننا بالحيرة ، لأن التعقيدات التى ظهرت بسبب التكنولوجيا ، والتى تتطلب الوعى والإدراك والذكاء ، فى التعامل معها ، هى ذاتها التى تجعل تضمن التكنولوجيا بمجالاتها المتعددة فى المنهج التربوى أمراً لا مفر منه ، وضرورة لازمة وواجبة .

إن تحقيق ما تقدم ، لسوف يسهم فى فتح الظروف الصعبة التى خلقتها التكنولوجيا ، من الدخول إلى مجالات التعليم المختلفة ، لأن تعامل التلاميذ مع التكنولوجيا عن قرب من خلال المناهج التى يتعلمونها ، يجعلهم يعيشون خبرات واقعية . فيزداد اهتمامهم بالتعليم والتدريب ، مما ينمى ذكائهم ، ويجعلهم يحققون مستويات عالية من التمكن .

التكنولوجيا والتعايش مع الواقع :

يمكن أن تعايش الواقع على أنواعه عدة ، وعلى مستويات مختلفة . ففى وقتنا هذا ، يوجد فى الفضاء ، عالم أمريكى وعالم روسى ، دون أن تتحقق بينهما أية اتصالات أو أية نقاط تماس ، ما لم تكن هناك ظروف قهرية اضطرارية أو اتفاق سابق للتعاون على المستوى الرسمى فى الولايات المتحدة الأمريكية وروسيا . أيضاً ، نفترض وجود علاقة بين (العالم الطبيعى) و(العالم

الفائق للطبيعة) ، ولا تشير هذه الثنائية الكثير من المشكلات ، ما دام التداخل الذى يقوم بين هذين العالمين تداخلاً هامشياً ، أو لا سبيل إلى التنبؤ به أصلاً .

وعلى صعيد آخر ، قد تندلع الحرب النووية فى أية لحظة ، فيتلاشى الجزء الأكبر من العالم فى ساعات ، وتعرض حياة الإنسان - إذا نجا من الموت - للخطر حتى بعد انتهاء الحرب بسبب الإشعاعات الذرية .

وعلى صعيد آخر ، قد تنتهى حياة الإنسان ، ولكن تظل حاجاته التى كان يستخدمها باقية (مأكله ، مشربه ، سيارته ، . . .) لتشير إلى أن آثاره ستظل حقيقة واقعة كما كانت على الدوام ، ولتشهد على الأيدي البشرية التى صنعتها ، ولم يكن يخطر فى بالها يوماً ما ، أن الإنسان سيموت بسبب الحرب . وعلى الرغم من سير الحياة فى طريقها المعتاد والمألوف ، فإن القذائف الصاروخية على أهبة الاستعداد للانطلاق من قواعدها فى أية لحظة . إن الثنائية بين الحياة العادية المألوفة من جهة ، وإمكانية خراب العالم فى أية لحظة بسبب الحرب النووية من جهة أخرى ، قد يكون من الصعب إيجاد حل لها ، إذا قورنت بثنائية (العالم الطبيعى) و (العالم الفائق للطبيعة) ، وذلك لأن الثنائية الأخيرة تقوم فى كنف نظام اجتماعى واحد .

ويجدر الإشارة إلى أن الإنسان يستطيع أن يفصل بين الواقعين السابقين ، سادامت الحقيقة الأولى منهما فورية مباشرة ، فى حين أن الأخرى صعبة بعيدة المثال .

حقيقة ، أن كلاً من الاقتصاد والسياسة يوليان احتمال وقوع الدمار النووى اهتماماً خاصاً ، أكثر من اهتمامهما باحتمال وقوع (يوم الحساب الأخير) . ولكن غالبية الناس لا يهتمون كثيراً بوجود الأسلحة النووية ، أو أنهم لا يأخذون واقعة وجود تلك الأسلحة فى اعتبارهم .

إن الوجود الواقعى لحياة الإنسان اليومية اليومية سيظل قائماً فى عصر الإنسان الجديد ، إن لم يكن قد بدأ فعلاً على أساس أن هذا العصر قد ظهرت تباشيره ، وإن كان ذلك على نحو آخر مختلف .

وبعامة ، ستقوم الحضارة الجديدة جنباً إلى جنب مع الحضارة القديمة ، لكى تحمل محلها تدريجياً ، ولكن دون أن تستأصلها تماماً .

إن ما تقدم ، قد تحقق بالفعل فى عصر التنوير ، إذ عجز هذا العصر عن القضاء تماماً على القوى الضخمة الهائلة التى يتعصنها التراث القديم ، ويهود ذلك إلى أن الإنسان غالباً لا يتخلى عما يملكه بسهولة ، وإنما يضيف إليه .

وبما يؤكد الحقيقة السابقة ، إن التطور لم يحطم إلا التزوير البسير من الواقع أو الموجود . إذ نلاحظ أنه ما يزال أهل المجتمعات القديمة ، وكذا المتنصون إلى أنماط غابرة من البشر والثقافات ، لهم وجود فعلى مؤثر . أيضاً ، لن يستطيع الإنسان التكنولوجى السيطرة تماماً على مقاليد الأمور ، وإنما سيظل هناك فلاخون يعيشون فى القرى والنجوع .

والسؤال : على أى نحو سيبدو عليه استمرار القديم فى وسط الجديد ؟

سوف يتحول العالم إلى مزيج هجين متناثر الألوان من الثقافات المختلفة المتباينة . لذا

== المنهج والوسيلة (تكنولوجيا التعليم) ==

قد يقدر للبيلة أن تصبح هي السمة الكبرى من سمات عالم الغد ، وقد يتسم بالتنوع بسبب توافر عامل الرخاء أو الوفرة . أيضا ، بسبب الآلة قد تضطر المصانع والمؤسسات إلى توفير لغاها من العمال ، ويترك لهم حرية التصرف بحيث يعملون في المجالات التي يرغبون فيها ، ويبحث بعيشون الحياة بالطريقة التي تروق لهم ، طالما لا تحدث تجاوزات تفس حرية الآخرين .

إن التجاوز بين الأنماط الثقافية ، سواء أكانت إفرارا لتقديم أم الجديد ، " قد يصح أحيانا غريبا محيرا ، أو مأسويا أليسا . أو منذرا مشئوما . فضلا عما قد يترتب عليه من ظهور ثقافة على قدر كبير من التفكك وسوء التوجيه (من حيث علاقتها بالأفراد المعنيين) ، ولكن ليس من المستبعد أن تقوم لمثل هذه الثقافة قائمة ، ما دامت تمثل غطا قابلا للحياة" .

ومن ناحية أخرى ، لا توجد الضمانات الكافية التي تكفل انتصار الإنسان الجديد على الصعيد الاجتماعي ، إذ لا يوجد ما يضمن حدوث تغير في صميم الحقائق الأساسية المهيمنة على الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية . إن القوى الجديدة التي حققتها الإنسانية ، ربما يتم تسليتها لمجموعة من الناس ، ممن يتسم سلوكهم بالخشع ، والخوف ، والخرافة ، وشهوة الحكم ، أو إرادة الهيمنة والسيطرة . وقد يتصور البعض (الإنسان التكنولوجي) في صورة الرجل العاقل البارد ، الذي لا يملك قلبا بين أضلعه ، لذا سيكون مصدر تخريف وإزعاج في المستقبل . وقد يرى البعض الآخر إمكان تسخير (الإنسان التكنولوجي) في المزيد من العمل ، واستخدام قواه الجسمية بما يتفق مع السن الأخلاقية التقليدية ، وذلك بعد إكسابه بالفضائل الإنسانية المتفق عليها والمرفوعة فيها . ولكن ، ماذا يحدث لو أن الإنسان التكنولوجي استعبد لأسوأ عناصر الماضي ؟ وما العمل لو أن التكنولوجي في حد ذاتها بقيت أداة طبيعة في يد التاجر والرجل العسكري وبدا من أن تكون مستغلة لذاتها ؟ وما العمل لو تحولت التكنولوجي إلى مجرد سلاح آخر في ترسانة البواعث الساعية نحو الربح ، والقوة أو السيطرة ؟

إن المبشرين بالواقع الجديد كانوا على حق ، حين أبرزوا القوى الهائلة التي أصبحت في متناول المجتمع الجديد ، إلا أنهم أخطئوا عندما بالغوا في تقدير مدى الاختلاف الذي سيميز المجتمع الجديد . ولعل الخطأ الذي وقعوا فيه يعود إلى الاعتقاد الخاطئ ، بأن إنسان المستقبل سيكون مخلوقا جديدا كل الجدة . رغم أنه لم يستطع بعد أن يذبح الوحش الكامن في أعماقه .

أيضا ، تتمثل الكارثة العظمى والهول الأكبر ، إذا جمع الإنسان التكنولوجي بين ما يتصف به الإنسان من نزعة لا عقلانية حيوانية ، وبين ما يتسم به الإنسان الصناعي من شجع ورغبة حامية في التسلط بما يملكه من قوى خارقة وفوق العادة .

ولكن : ما دور المنهج في مقابلة التضاد في مظاهر الوجود الواقعي لحياة الإنسان الذي نجم عن التكنولوجيا ؟

إن الزعم بأن التكنولوجيا هي العامل الأساسي في تحديد هوية الوجود البشري ليس صحيحا على طول الخط ، لأنها ليست المتغير المتغير والمستغل والقائم بذاته في الثقافة البشرية . إن الإنسان هو الذي خلق التكنولوجيا ، وهو أيضا الذي يقوم باستعمالها . فإذا أحسن استعمال التكنولوجيا ، استطعنا القضاء على الفقر المدقع ، والمجبلولة دون تلوث البيئة ، وجعلنا العالم

مكاناً أفضل لسكنى البشر . ولكن إذا استخدم الإنسان التكنولوجيا بطريقة خاطئة ، فسوف يدمر العالم . فالبحث البيولوجى والطبى قد يستخدم فى توليد حرب الجراثيم ، والثروات التى ترصد لأعمال سباق الفضاء قد تكون من الأسباب المباشرة لعدم خلق المجتمع العظيم الذى ينعم أفراداه بالحب والسلام .

تأسيساً على ما تقدم ، يكون للمنهج دور عظيم بشأن اختيار الإنسان المسلك الذى ينبغي أن يسلكه بالنسبة لاستخدام وتوظيف التكنولوجيا .

تكنولوجيا التعليم كمساعدة ضرورية للتعليم

تمهيد :

زود الله الإنسان بالحواس ، والعقل ، والقلب ، والروح ، وغيرها من أدوات التعلم واكتساب المعرفة ، وذلك لأغراض تتعلق بوجوده وبمسيره . وكل أداة من الأدوات السابقة لها عالمها الخاص بها ، وتسهم بقدر معين في تعلم الإنسان . ولقد أدركت التربية الحديثة أن عملية التعلم عملية تشترك فيها كل أداة من الأدوات السابقة ، لذا نادت بإشراك حواس الإنسان ، وعقله وقلبه ، وروحه في الموقف التعليمي الواحد .

وبالطبع ، يخالف ذلك التعلم بالتلقين الذي لا يشرك فيه المتعلم سوى عقله فقط ، وبعبارة أدق لا يشرك فيه سوى ناحية واحدة من عقله وهي القدرة على التذكر والحفظ . وبالتالي ، تعطل بقية أدوات التعلم واكتساب المعرفة الأخرى (الحواس - القلب - ...) ، فنقى جوانب المعرفة المختلفة ، التي كان يمكن له أن يتعلمها باستخدام هذه الأدوات خارج تعلمه ومعرفته . وبذا ، يقتصر ما يتعلمه على جانب واحد ضيق من جوانب المعرفة العريضة ، لأنه استخدم ناحية واحدة من أداة واحدة من الأدوات التي زوده الله بها .

وعلى ذلك ، فإن استخدام جميع أدوات التعلم في الموقف التدريسي ، يكون له مردودات إيجابية على العملية التربوية بلا شك .

إن معرفة استخدام وسائط الاتصال التعليمية التي تخاطب أدوات التعلم وتعامل معها ، يكون لها تأثير قوى في المجالات التي نريد فيها ، إحداث تأثير أو تعديل . فوسائط الاتصال التعليمية بأنواعها المختلفة ، هي جزء لا يتجزأ من عملية التعلم التي يجب أن تشترك فيها جميع أدوات التعلم ، فالوسيط أداة تستخدم لتسهيل عملية التعلم وإدراك المبادئ واكتساب الخبرات بسرعة وقوة ، ولتطوير ما يكتسب من معارف بنجاح .

مبادئ أساسية في التعلم

إذا استطعنا جعل التعلم بهجة ، وممارسة لأرقى خواص الإنسان ، ولقاء الإنسان بالحياة الذي من خلاله تتحقق إنسانية الإنسان ، فإن ذلك ينعكس أثره على الأمة بالتجبر والفلاح ، كما أنه يحقق آمال وطموحات أفرادها .

وهنا ، نورد بعض المبادئ والقواعد التي من خلالها نستطيع أن نعيد إلى التعلم بهجته ، وبذا يكون قد أسهم في الإهتمام بمستقبل الأمة ، ويعود القوة إلى الأمة . ويكون أيضاً قد أفنح في وضع المجتمع على بداية طريق السلامة والصحة والقوة .

أولاً : قواعد ومبادئ في البناء والتعلم :

وهذه يمكن تلخيصها في الآتي :

(١) إن عملية التربية والتعلم ، وموادها ، وممارستها ، وطرائقها يجب أن تبنى على

إدراك صحيح لقواعد ومبادئ النماء البشرية وعملية التعلم .

(٢) إن أصبح إدراك للنماء أن نعتبره عملية تطور مستمرة على أقطاب مختلفة ، ومعدلات متفاوتة يجتازها الكائن الحي بكلية .

(٣) إن أصبح إدراك للشخصية البشرية هو أن نعتبرها نظاماً من القوى ، كلية متحدة ، بناحيثين : بيولوجية مورثة وإدراكية مكتسبة قادرة على القيام بعمليات سيكولوجية ، مؤلفة من أحاسيس وإدراكات وقيم وعقائد ، وتقديرات ومواقف نفسية يمتد فيها الكائن البشري ويجدد بناها ، وهو يشارك الآخرين في الحياة الاجتماعية .

(٤) إن التعلم يأتي بأفضل النتائج ، إذا اعتبرناه عملية داخلية نشطة ، فيها يتفاعل الكائن البشري بكلية هو وظروف التعلم بكلية ، وينظم الخبرات المكتسبة من هذا التفاعل بنظام الخبرات القديمة في كلى مؤلف ، جاهز للاستعمال في ظروف وأحوال جديدة لحل مشكلات جديدة .

(٥) إن خبرات التعلم الصحيحة هي تلك التي تكون مبنية على إدراك للتعلم ، وأهدافه ومقاصده ومهماته وحاجاته ، وتكون متجاوبة الأجزاء ، مستمرة في تسبق مطرد متتابع ، وتنظم شخصية المتعلم . وينبغي أن تتوفر فيها الفرص للتعلم بحل المشكلات واستخراج العناصر المشتركة ، وصوغ التعميمات والاستنتاجات وامتناعاتها وتقريبها .

(٦) إن التعلم الفعال يكون مرناً ، تراعى فيه الفروق الفردية ، وتحركه دوافع إيجابية داخلية ، ويكون مبنياً على أهداف ومقاصد المتعلم نفسه أو على أهداف يشترك هو في تعميمها وتبنيها أهدافاً خاصة له ، كما يكون متنوع المواد ، والوسائل والأساليب ، ويزود المتعلم بالتمارين المتكررة حسبما تدعو الحاجة .

ويختصر فإن كفاءة التعلم وإتقانه ، تتحقق عندما يتوافر في التعلم المفرد الذاتي ، والانتماء الداخلي ، وحرية النشاط ، والتفويض الذاتي . واجتماعية النشاط (١٦) .

ثانياً : قواعد ومبادئ عامة في الموقف التدريسي :

وهذه يمكن تلخيصها في الآتي :

(١) التدرج في كل درس من السهل إلى الصعب .

(٢) الانتقال في شرح الدروس من المعلوم إلى المجهول ، ومن المحسوس إلى غير المحسوس .

(٣) تشويق التلاميذ ، والاستفادة من رغباتهم ، وإيقاظ ولهم ، حير طريق إلى عقولهم ، ونفوسهم ، وجذب انتباههم .

(٤) عرض الحقيقة أولاً بصورة إيجابية ، ثم الشروع في تفصيلها وتقريبها

(٥) ربط الدروس ببعضها ، وترتيبها بحيث يؤكد كل واحد منها وحدتها وتكاملها

- بعضها البعض ، مما يؤكد وحدة وتكامل المعرفة الإنسانية بعامة .
- (٦) يحتاج انتخاب مواضيع الدروس إلى عناية المدرس وتفكيره ، بقدر عنايته الموجهة إلى تعيين طرق التدريس المناسبة .
- (٧) مراعاة تاريخ تطور العلوم والفنون ، للاستفادة من هذا التاريخ في طرق التعليم والفهم التي يجب أن يتبعها المدرس .
- (٨) الدرس الجيد هو الذي يبدأ بالتلاميذ وينتهي بالتلاميذ .
- (٩) تشجيع التلاميذ المستمر وعدم تثبيط همهم .
- (١٠) التركيز على الفهم لتشجيع التلاميذ على اكتشاف العلاقات واستنتاج التعميمات .
- (١١) عدم الاكتصار على النشاط الفردي بل تشجيع النشاط الجمعي أيضاً ، كذا اختيار المفاهيم والمبادئ التي تناسب قدرة التلاميذ .
- (١٢) تشجيع التلميذ على التعبير بلغته عما توصل إليه ، حتى يعرف المدرس نحو التفكير عنده ، ويتأكد من اتجاهه الصحيح
- (١٣) اختيار وسائط الاتصال التعليمية المناسبة ، على أن ينظر إليها من ناحيتين :
- * مبادئ التعلم .
 - * الهدف من التعليم .
- وعند استخدام وسائط الاتصال التعليمية ، يجب على المعلم أن يراعى ما يلي :
- * استخدام الحواس المناسبة عند تعليم الموضوعات المختلفة .
 - * إتاحة الفرص أمام التلاميذ ليستعمل كل منهم وسائل الاتصال الحسى التى تناسب قدراته ، وذلك بالنسبة للدرس الواحد ، إذ أن التسببين فى مدى استماعتهم بحواسهم المختلفة قائم .

* تنوع وسائل الاتصال الحسى المستعملة فى الدرس ، وذلك بإيجاد توازن بين الطرق البصرية والسمعية والشفهية واللمسية ، حتى لا تصاب إحداها بالإرهاك .

ثالثاً : التنوع والتوازن في طرق التعليم والتعلم

حتى يتحقق ذلك ، ينبغي مراعاة ما يلي :

- * ألا يقتصر تعليم المعلم على الحديث والكتابة على السبورة .
- * ألا يقضى التلاميذ الوقت كله فى الإصغاء للمدرس .
- * إتاحة الفرص المناسبة أمام التلاميذ للتعلم عن طريق الممارسة .
- * استخدام وسائل الاتصال الحسى فى التعليم .
- * إدخال العالم الخارجى الواقعى إلى داخل حجرة الدراسة .
- * الاستعانة بصور غير تلك الموجودة فى كتب التلاميذ .

- * الاستعانة بكتب ومراجع غير تلك المقررة على التلاميذ .
- * الاستعانة بالوسائط التعليمية المعنية المختلفة .
- * إظهار الوحدة والتكامل بين مختلف فروع المعرفة .

الاتصال والتربية

إن التوسع السريع والهائل في مختلف أشكال وصور وسائط الاتصال ، قد فتح آفاقاً رحبة أمام التعليم . فقد بدأت وسائط الاتصال الحديثة كالراديو والتلفاز والأقمار الصناعية وشبكات الإنترنت والصحافة تتطور ، وتنتشر ، ويتسع نطاق استخدامها بصورة سريعة في غالبية بلدان العالم ، في الوقت الذي يبرز فيه التعليم كمطمح ، تصير إليه آمال كافة طبقات الجماهير ، كما وكب ذلك أيضاً ظهور المفاهيم الخاصة بديمقراطية التعليم وتعميمه بين كافة الطبقات ، ومفاهيم التعليم مدى الحياة ، وتحقيق الفرص المتكافئة في التعليم .

إن التطورات التي حدثت بالنسبة لوسائط الاتصال ، والتي حدثت في ميدان التربية جعلت التقاء ، وتعاون وتفاعل الإعلام (وسائط الاتصال) والتربية ليس فقط أمراً وأرداً في الحساب ، وإنما هو ضرورة لازمة تحتتها الرغبة الصادقة في انتزاع المدرسة من العزلة التي تردت إليها العمية التعليمية ، وبذا يمكن خلق هو تعليمي جديد ، كما يفتح أمام المدرسة آفاقاً جديدة لتحقيق الأهداف التي تصبو إليها . ومن جهة أخرى ، يؤدي التعاون بين الإعلام والتربية إلى تبوأ علم (وسائط الاتصال التعليمية) مكانه اللائق بين الموضوعات الدراسية من ناحية ، وإلى ابتكار : توظيف واستخدام جديدين لوسائط الاتصال في المواقف التدريسية من ناحية ثانية ، وإلى ظهور مجالات جديدة في التعليم لم يكن لها وجود من قبل من ناحية ثالثة .

وبعامة ، أسهم كل من الراديو والتلفاز والأقمار الصناعية وشبكات الإنترنت في زيادة الكم في المعلومات التي يتلقاها الجمهور ، ووصونها إلى طبقات اجتماعية جديدة ، وإلى مناطق جغرافية أخرى . ولقد أتاح ذلك الفرصة أمام كافة جماهير الوصول إلى المناهل الأصلية للمثقف ، كما فتح الباب على مصراعيه أمام الشباب للولوج إلى عالم الكبار . لذا ، وجه الباحثون اهتماماً خاصاً نحو التأثير المباشر والمتزايد للتوسع الفجائي في وسائط الاتصال على الأفراد والجماعات ، لذا كثر الحديث عن التأثير التعليمي لوسائط الاتصال .

والآن ، يجدر بنا النظر بعين الاعتبار إلى الكيفية التي يحصل بها الطفل أو التلميذ على معلوماته ، وإلى الطريقة التي يستقى منها معارفه ، وذلك في عالمنا المعاصر المفروض عليه من قبل الكبار ، والذي تسيطر عليه الجوانب التكنولوجية . ولكن ، هل مضى ذلك العهد الذي كانت فيه المدرسة تمثل المصدر الوحيد من مصادر العلم ، ونشر المعرفة ، وذلك بسبب المبرعات الغزيرة من المعلومات التي تقدمها أجهزة الإعلام ، بطريقة تجعل هذه المبرعات - حتى وإن اتسمت بالضخامة والسطحية - تشكل مع مرور الوقت نغماً وصوراً متميزة من الفكر والعقائد قد لاتنجم مع الأفكار التقليدية التي تقدمها المدرسة ، ومع المعتقدات السائدة في المجتمع ؟

يشير الواقع إلى أن الوقت لم ينقض بعد ، وذلك لأن المدرسة تسير تقريباً في حط نقيع المؤسسات التربوية نفسه ، إذ أنها تعمل على تعزيز وتقوية الأنظمة والمبادئ والأفكار السائدة

فى المجتمع وتدمعها وتعم رسالتها ، وهى فى معيها لتحقيق هذه الغايات تضع نصب أعينها ، وتوجه حل جهودها ، كى تقضى على الأفكار التى تسبب الروح الانعزالية والانهمامية سواء ، عند الأفراد أم الجماعات . أما بالنسبة لوسائط الاتصال (وسائل الإعلام) ، فإنها تسهم فى تكوين صفات عامة مشتركة لدى أفراد وجماعات المجتمع ، بما يؤدى إلى التجانس والتكاتف من الأفراد والجماعات فى المجتمع .

وباختصار ، يجب أن تعمل المدرسة بالاشتراك مع وسائط الاتصال على تحقيق أهداف وأغراض عامة مشتركة ، طبقاً للفلسفة السائدة فى المجتمع .

ومن ناحية أخرى ، إذا كنا أكدنا فيما سبق على أن وسائط الاتصال تيسر للأفراد فرص التعليم والدراسة ، فكيف يتاح للأفراد استعمال هذا الغرض من الوسائط بطريقة مفيدة وإيجابية؟ وما دور التربية بالنسبة لمهمة إعداد وتدريب الأفراد والإفادة منها ، فى الوقت الذى تقوم فيه بمهامها التربوية وتحفظ بخصائصها الخلاقة ؟ .

إن قضية إعادة النظر فى مهام المدرسة ووظيفتها ، لهى قضية ملحة مطروحة للبحث ، وبخاصة مع زيادة وتغلغل وسائل الإعلام حالياً فى معظم المجتمعات . فلقد كانت المدرسة هى المصدر الأول للمعرفة حتى مستهل هذا القرن فى جميع المجتمعات بما فيها المجتمعات الصاعدة .

ولقد ترتب على ما تقدم ، أن أصبح المعلم هو الشخص الوحيد المرخص له فى نشر وتعميم جميع جوانب المعرفة ، سواء عن طريق الكلمة المسموعة أو المطبوعة . وبذا أصبحت المدرسة وحدها هى مصدر المعلومات عن العالم ، وأصبحت المكان الذى تنمى فيه المهارات أو تكتسب ، والذى يعد فيه الإنسان للعمل والحياة .

وجدير بالذكر ، أن دور الأسرة كان يأتى بعد دور المدرسة ، إذ كانت الأسرة تدعم وظيفة المدرسة ، وتستكمل عملها . ومع التطور الذى حدث فى شتى مبادئ الصناعة والتكنولوجيا ، أخذت تنتشر وسائل الإعلام (السينما - الراديو - التلفاز) ، ثم انتشار وسائل الإعلام الجديدة بعيدة المدى (الشبكة الفضائية والأقمار الصناعية) فى وقتنا الحالى . وهذه تلك ، قلبت الأوضاع ، وحلت محل المصادر التقليدية للمعلومات (المدرسة - الأسرة) .

والآن : ما النتائج المترتبة لعدم تعاون المصادر التقدمية للمعلومات مع المصادر التقليدية للمعلومات ؟

الحقيقة ، إن التنافس بين المصدرين : التقدمى والتقليدى للمعلومات ، سواء أكان يتم بصورة علنية أم خفية ، يؤدى إلى بلبلة فى الأفكار ، وتشويه للخصائص بطريقة غير مقصودة ، وبخاصة لدى الشباب الصغير الذى قد ينساق إليها مرغماً ، بسبب عدم نضجه العقلى والانعزال ، لذا يجب التوفيق والتكامل بين الأهداف التى يسعى كل من المصدرين السابقين إلى تحقيقها .

ولكن : كيف السبيل لتحقيق ذلك التوفيق والتكامل ، وبخاصة أن التعليم فى المدرسة يقوم على النظام والمنهج والأسلوب الملتزم وحشد الجهود للارتقاء بمستوى التلاميذ ، بينما يرتبط نظام الإعلام بتغير الأحداث وتلاحقها فى عالمنا المضطرب ، وبالظروف التى تعمل على انحلال

القيم والنيل منها ؟ أيضا : كيف السبيل للحد بين تنافس هذين النظامين ، الذي استنزف المزيد من الإمكانيات المادية والمواهب البشرية لكل من النظامين ؟ .

إن تحقيق الاندماج بين التربية والإعلام ، أو تحقيق التكامل وإزالة الجواجز بينهما على أقل تقدير ، يستوجب بالضرورة إعادة تأهيل رجالات التعليم في ضوء المهام والأساليب الجديدة التي تحدتها عملية الاندماج أو التكامل ، كما يتطلب وعياً كاملاً بالمشكلات التربوية ودراية تامة بمختلف جوانب ومبادئ التربية من قبل رجالات الإعلام .

وهناك اتجاه يعتبر المدرسة بمثابة (مجتمع الإعلام) . ولقد استعان أصحاب هذا الاتجاه بوسائط الاتصال الحديثة ، ووضعوها في خدمة التربية كي تنتج المدرسة للأمام .

ومن جهة أخرى ، يجب على المدرسة استعمال أشكال الإعلام الحديثة بطريقة مدروسة ضمن وسائلها لأداء رسالتها على الوجه الأكمل في المجالات التالية :

* تزويد الدارسين بالمعلومات ذات الفائدة التعليمية (مناهج التعليم عن حياة الأسرة ، تعليم محو الأمية الوظيفية ، التربية الصحية والغذائية ، . . . إلخ) ، عن طريق وسائط الاتصال الحالية .

* استحداث موضوعات جديدة في أنشطة التعليم المدرسي الرسمي ، عن طريق الراديو والإعلام المدرسية والتلفاز والأقمار الصناعية وشبكات الإنترنت .

* إجراء تعديلات في خطة وطرق عمل النظام التعليمي التقليدي ، بحيث يتم نقل اختصاصات التعليم والمهام الموكولة إليه إلى أجهزة الإعلام (كما في حالة تدريس الأطفال المعوقين عن طريق المذياع والتلفاز) .

* تغيير بعض أنظمة التعليم وطرقه وأساليبه (كما في حالة التعليم الذاتي أو المختبرات العملية القائمة أساساً على استعمال وسائط الاتصال) .

وعلى الرغم من أن وسائط الاتصال تعددت ، لدرجة أن هناك الآن آلاف من الأجهزة التكنولوجية الإعلامية ، فإن تطبيق واستغلال هذه الأجهزة ، بنجاح في الموقف التدريسي يتم بنسب متفاوتة ، ويعود السبب في ذلك إلى واحد أو أكثر من الأسباب التالية :

* وجود عدد كبير جداً من وسائط الاتصال ، بحيث أصبح المعلم حالياً في حيرة بالنسبة لاختيار أجدى الوسائط وأنفعها للموقف التدريسي .

* تعدد فروع التعليم ومستوياته ومراحلته التي تستعين بوسائط الاتصال (محو الأمية - تعليم الكبار والتنمية الريفية - التعليم الابتدائي وما قبله - التعليم الثانوي - التعليم الفني والمهني - التعليم العالي - التعليم في مرحلة ما بعد الجامعة) .

* اختلاف طول المدة الزمنية التي تستغرقها وسائط الاتصال (بشكل مستمر - أو بشكل دوري - أو بين آن وآخر - أو لبعض الوقت) .

* تنوع الظروف والمواقف التي تستخدم فيها وسائط الاتصال (ما بين الجماعات - مع المعلم أو دون المعلم - للدراسة بالمنزل) .

وحديث بالذكر ، هناك بعض الأمور المهمة ذات العلاقة الوثيقة بموضوع (الاتصال والتربية) ، والتي يجب بحثها ودراستها وتحديد موقف إيجابي منها ، أو تداركها وعلاجها ، إذا كانت من المعوقات التي تحول دون تقدم العملية التربوية . من هذه الأمور ، نذكر ما يلي :

(١) إن عدم وجود سياسة تشجيعية شاملة وعميقة من جهة ، وانعدام مرونة الخطط التربوية بما يتناسب مع الظروف المحلية من جهة ثانية ، يقللان من فرص النجاح والإمكانات الهائلة لاستخدام وسائط الاتصال بصورة مكثفة ومنظمة في الأغراض التعليمية الأساسية .

(٢) إن تعريف وتعليم وتدريب المواطن على الاستخدام السليم لوسائل الاتصال ، بات ضرورة واجبة في عصر العلم والتكنولوجيا ، الذي يشهد كل يوم ولادة ثبات من هذه الوسائل ، لذا يجب تقديم مزيد من التعليم السليم ، الذي من شأنه أن يوسع أخطار المعارف الزائفة المستقاة من التوظيف الخاطئ لبعض الأجهزة السمعية والبصرية . أيضا ، يجب أن يلقى التعليم الضوء على التضييل المقصود الذي تنهض به قوى الإعلام .

إن ما تقدم ، يلقى على عاتق المدرسة مسئوليات جديدة ، لا تتمثل فقط في تدريب التلاميذ على طرق استخدام وسائل الاتصال المستحدثة ، وإنما بجانب ذلك ، يجب أن تقوم المدرسة بتعريف التلاميذ أصول النقد الموضوعي الإيجابي ، حتى لا تسلب القوة التكنولوجية المتمثلة في وسائل الإعلام الحديثة حرية الفرد عند استعماله لها مهما كانت جاذبية هذه الوسائل ، ويذا يكون الفرد إنسانا إيجابيا متفتحاً لطبيعة عمل وسائط الاتصال من ناحية ، كما أنه يرفض قبول الأشياء الصادرة من هذه الوسائل دون مناقشتها للتحقق من صحتها ، فيكون أكثر وعياً للحقائق من ناحية ثانية .

(٣) إن التطور المهم الذي حدث في الصحافة المدرسية كان من المداخل الأساسية إلى العملية الإعلامية ذاتها ، وتعريفا لها بصورة صحيحة ، وهذا لم يعد الإعلام ووسائله حكراً على المتخصصين فيه . ولقد ترتب على ما سبق ، ظهور اتجاه قوي لدى كثير من المدارس ، يتيح الفرص أمام الطلاب لتعريفهم بكيفية استعمال وتشغيل وسائط الاتصال المتقدمة .

(٤) يهدف مرفلو المواد التعليمية المدرسية إلى إكساب التلاميذ القدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال ، والقدرة على التنظيم والاختيار . ولتحقيق ما تقدم ، يجب تدريب التلاميذ على استخدام المادة الثقافية للوسائل السمعية والبصرية كمرجع للأغراض التعليمية . كما يجب استخدام وسائل الإعلام كمرجع للتعارين والتدريبات ، مثل إنتاج الملخصات المصورة ، والأفلام التعليمية .

(٥) يجب أن تكون تكنولوجيا الإعلام من الفروع الجديدة للتعليم ، كما يجب أن تدخل كل الفروع العملية ذات الارتباط والاتصال الوثيق الصلة بوسائط الاتصال التعليمية

فى التعليم العام ، حتى إن كانت هذه وتلك تمثل نوعاً من الثقافة صعبة الاستيعاب، لأن الطالب يمرور الوقت سيتمكن من إتقان استعمالها والسيطرة عليها .

(٦) ينفى توطيد وسائط الاتصال التعليمية فى المواقف التعليمية ، لأنه حتى هذه اللحظة لم تجد وسائط الاتصال التعليمية المكان اللائق بها ، ولم تحظ بالاهتمام المناسب لها فى مدارسنا ... وبعمامة ، حان الوقت الآن لإجراء اتصالات ومشاورات أكثر شمولاً وتنظيماً على جميع المستويات ، سواء أكانت تعليمية أم غير تعليمية لتحقيق الفكرة السابقة ، وبخاصة أنه أصبح فى حكم المستحيل على : السياسات التعليمية ، أو الطرق والأساليب التربوية ، أو عمليات إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة ، أو البحوث التربوية أن تتجاهل فكرة توظيف الوسائط التعليمية فى المواقف التربوية فى مجتمعنا العصري ، الذى يقوم على العلم والتكنولوجيا ، والذى يقوم أيضاً على الحقيقتين التاليتين :

* إن مجتمعنا قادر على استيعاب أي جهاز تقنى مهما كان معقداً ، كما أنه قادر على إنتاجه وتشغيله والتحكم فيه .

* إن مجتمعنا يستطيع وضع أجهزة ووسائل الاتصال فى متناول جميع الأفراد ، وبخاصة إذا كانت هذه الأجهزة والوسائل مطلباً جماهيرياً .

خلاصة القول ، أن استخدام الوسائل السمعية والبصرية فى التعليم ليس جديداً ، حيث أن التوسع فى استخدامها قد ظهر بصورة سافرة عقب انتهاء الحرب العالمية الثانية ، بحيث أصبح من اليسور لمعلم اليوم أن يستخدم عديد من هذه الوسائل . لتعريف التلاميذ سمعياً وصرئاً بالعالم كله . إننا نعيش حالياً فى عالم الصور الذى لم يحلم به قط كومنثيوس الذى أنشأ أول مدرسة عرفها التاريخ . ولا ريب أن إنشاء جسر بين عالم المعانى وعالم المذكرات الحسية من الأمور الأساسية فى التعليم ، كما أن سد هذه الفجوة من أهم الأمور التى ينفى أن تتحمل المدرسة مسئوليتها . ولكن إدخال الوسائل السمعية والبصرية فى العملية التعليمية ، ليس بالأمر السهل الهين كما يعتقد الكثير . لأن ذلك العمل يتطلب مراعاة الدقة فى اختيار ما يطلق عليه دولياً اسم **الهضاعة اللينة** ، أي المادة العلمية . كما يتطلب العناية المركزة بما يسمى **الهضاعة الصلبة** ، أى الأجهزة والمعدات ، كالتلفاز ، وأشرطة التسجيل ، ... الخ . وبالطبع ، لا يستطيع المدرس - مهما كانت قدراته وإمكاناته - بمفرده أن يشرف على هذين المجالين . أو يقوم بالتنفيذ فى مجال عمله التطبيقي اليومي ، لذا يجب تقسيم العمل بين هيئة التدريس وتعيين موظفين لتولى مهمة الإشراف على الوسائل والأجهزة^(١٧) .

وعلى صعيد آخر ، تواجه حالياً المدرسة مشكلة تكمن فى : (١) كيفية الإفادة فى الحياة المدرسية بالتجارب التى اكتسبها التلاميذ فى وقت فراغهم . كمشاهدين لشاشة التلفاز وكمستمعين للمذيع فى المنزل ، (٢) الطريقة التى يمكن بها للمدرسة أن تتحكم فى اختيار ما يشاهده ويستمع إليه التلاميذ فى وقت فراغهم .

أيضاً ، من المهم تقسيم العملية التعليمية بحيث يخصص لكل قسم منها من الأجهزة ،

ما تتوافر فيه الشروط الضرورية ، وذلك على النحو التالي (١٨) :

(١) يمكن أن تقوم وسائل الاتصال الجماهيرية كالتلفاز والمذياع ببعض المهام المتصلة

بالعرض الموضوعي للمادة العلمية

(٢) تظل الكتب بعامة ، والكتب المدرسية بخاصة ، مصدراً لا غنى عنه للدراسة

الفردية ، والتعليم المنهجي النظري .

(٣) يقوم المدرس في أثناء حواره وعمله الخلاق المشترك مع التلاميذ بدور مهم وجبوى

في مراجعة معلوماتهم وتصحيحها ، وفي غاء وتقويم ملكاتهم وقدراتهم .

ظهور وسائط اتصال جديدة

شهدت السنوات الأخيرة ظهور وسائط اتصال جديدة ، نذكر منها ما يلي (١٩) :

(١) ظهور وسائط اتصال تتكيف وفقاً للأغراض الاجتماعية ، بمعنى أنها ترتبط بنظام

اجتماعي من نوع ما ، ومن ثم ترقى بعلاقة الفرد مع غيره من الأفراد . وكانت تلك

الاشكال حتى بضع سنوات مضت تتحول لمختلف الأغراض والمقاصد ، لتصبح وسائل

إعلام جماهيرية . ولكن منذ إنشاء بعض المنظمات ، كاليونسكو ، والمجلس

الأوربي ، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الاقتصادية ، وبدأ الاهتمام باستخدام

وسائل الإعلام الجماهيرية استخداماً منهجياً ، وذلك بهدف وضع الخطط المثلى من

ناحية ، وبغرض تعديل الحد الأدنى من الذخيرة الفكرية لدى أفراد الدول الأعضاء ،

الذين يتلقون ما تقيه عليهم وسائط الاتصال (الراديو - التلفاز - المطبوعات ...) ،

بطريقة تجعلهم ينهلون من مصادر يبتنهم بأقصى درجة ممكنة ، من ناحية ثانية .

(٢) ظهور وسائط الاتصال بين الأشخاص التي يسهلها التكنولوجيا المتقدمة ، والتي

تساعد الأفراد على الاتصال بعضهم البعض ، سواء أكانوا في بيئة واحدة أم في بيئات

متباعدة الأطراف .

وبعبارة أكثر شمولاً ، ظهور أساليب الاتصال التي يختار فيها بعض الأفراد أفراداً

آخرين في المجالات التي يشجعها المجتمع من أجل تبادل الرسائل ، أو إرسال ما

يرغبون من أخبار وأنباء ، في الوقت الذي يرغبون فيه وبالطريقة التي يريدونها ،

وذلك باستخدام وسائط الاتصال المتقدمة التي أتاحتها الطفرة الهائلة في المجال

التكنولوجي

ومن وسائط الاتصال بين الأشخاص تنبئد أولاً الشبكات البريدية والتليفونية ،

يلجها مباشرة جهاز التلكس والفاكس ، وأجهزة الاتصال بين أطراف الخطوط والحاسب

الأكلي ، وطبع الوثائق عن بعد عن طريق البريد الإلكتروني (الإنترنت) .

(٣) ظهور وسائط الاتصال الذاتي ، وهو اتصال بين الإنسان وبين نفسه خلال فترة

زمنية . ومن صور الاتصال الذاتي ، النمط المكتوب (المذكرات الخاصة - العقود -

المحفوظات [الأرشيف] - أوراق العمل) ، أو الصور الفوتوغرافية . أو التسجيل

على الشريط الصوتي أو الشريط الصوتي المرئي (شريط الفيديو)

وبالرغم من أن الكتابة تقلل كما كبيراً من الاستثمار الذي تمارسه بعض المجتمعات التي يمكنها تزويد كل فرد بنصيب من التعليم مع توفير الوقت اللازم لذلك ، وعلى الرغم من أن الكتابة تقلل وسيلة الاتصال الذاتي الواسعة الانتشار بالفعل ، وعلى الرغم من نجاحها في مختلف المجتمعات ، فإنها مازالت مادة ترفيه بالنسبة للعقل البشري ، إذا اعتبرنا الثغرات التي بتكلفتها في البداية تعلم القراءة والكتابة فقط .

إنها لمشكلة خطيرة ، مشكلة توفير التعليم ، لأنه يقوم على عمليات تتطلب نوعاً معيناً من التدريب والمهارة ، كما أنه مشابه نوع من الاستثمار الذي لا يظهر له عائد فوري في حياة الفرد خلال فترة شبابه غير المشعة (فترة الدراسة) .

ظهور مفهوم وسائط الاتصال التعليمية

إن اللغة سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة ، قد تعجز بمفردها أن تكون وسيلة كافية للتعليم والتفاهم . ومن ناحية أخرى .. فإن إدراك الأفراد لمدلولات ألفاظ اللغة يختلف باختلاف حراهم السابقة ، وبالتالي فإن بعض هؤلاء الأفراد قد لا يستطيعون إدراك بعض ما تعنيه هذه الألفاظ .

بسبب ما تقدم ، كان من الضروري استخدام بعض المعبينات أو الوسائل التعليمية في المواقف التدريسية داخل حجرات الدراسة ، على أساس أنها أدوات يمكن استخدامها لتحسين عمليات التعليم والتعلم ، كما أنها تسهم في توضيح معاني بعض كلمات الدروس الصعبة .

وعلى الرغم من أهمية استخدام الوسائل التعليمية المعينة في المواقف التدريسية ، فإن آراء المعلمين تباينت حول هذا الموضوع . ولذا ، قد نجد فريقاً يتحمس جداً للفكرة السابقة ، ويرى أن الوسائل التعليمية أدوات مهمة يجب توفيرها في المدرسة لتصاحب المعلم في كل موقف تدريسي . بينما يرفض فريق ثان الفكرة السابقة تماماً ، ويرى عدم جدواها ، لأن الموقف التدريسي - من وجهة نظرهم - يمكن أن يتم بنجاح تام دون هذه الوسائل . أما الفريق الثالث ، فهو فريق محايد على طول الخط ، وذلك لأنه لا يتحمس لها ، وفي الوقت نفسه لا يرفضها . ولذلك ، إن وجدت الوسائل في المدرسة ، أستخدمها في عملية التدريس ، وإن لم تتوفر فلا يسعى إلى اقتنائها أو إنتاجها .

ومهما تباينت الآراء ، حول موضوع جدوى ونفع الوسائل التعليمية في المواقف التدريسية ، إلا أن هذه الآراء - إن إرادت أن تنظر للأمور نظرة علمية موضوعية - يجب أن تسلم بأن الموقف التدريسي الناجح يقوم على تفاعل الأطراف المعنية ، وهي : المدرس ، التلميذ ، المادة ، الطريقة . ولكي تكون الطريقة ناحجة تماماً ، ينبغي أن يوظف المدرس جميع الإمكانيات التي تحت تصرفه ، وبالتالي ينبغي الاستفادة من الوسائل التعليمية المعينة ، واستعمالها استعمالاً وظيفياً .

إن ما سبق ذكره بالنسبة لموضوع توظيف الوسائل التعليمية في المواقف التدريسية ، يتوافق تماماً وسير في خط متواز مع الآراء التربوية الحديثة . فلقد أبانت هذه الآراء عن الآتي :

* لا يتم التعلم إلا من خلال النشاط الذاتي الذي يقوم به المتعلم بهدف الحصول على المعرفة أو اكتساب المهارات . وذلك من خلال تفاعله مع الحياة نفسها ، وما تتضمنه

من مصادر مختلفة ، سواء أكانت طبيعية أم صناعية .

* لم يعد للمعلم أو الكتاب المدرسي اليد الطولى والسيطرة الكاملة على زمام الأمور بالنسبة لتحقيق بعض الأهداف التربوية ، وبخاصة أن هذه الأهداف تعددت وتوعدت في وقتنا الحالي .

* هناك بعض الوسائل ، مثل آلات التعليم ودوائر التلفاز المغلفة وشبكات الإنترنت ، لها من التأثير ما يساوي تأثير المعلم والكتاب المدرسي . وأحياناً ، يفوق تأثير هذه الوسائل تأثير المعلم والكتاب المدرسي ، وذلك بالنسبة لتحقيق بعض الأهداف التربوية .

* يواجه التعليم حالياً الكثير من المشكلات الملحة ، مثل : زيادة عدد التلاميذ الذين يقبلون على التعليم ؛ مما أدى إلى زيادة رهيبية في كثافة الفصول ، وهذه بدورها أدت إلى نقص فرص التفاعل بين المعلم والتلاميذ . أيضاً ، من المشكلات الملحة : قلة الإمكانيات المادية المتاحة ، النقص الكبير في عدد المعلمين المجهزين إعداداً علمياً وتربوياً مناسباً . وتتطلب مواجهة مثل تلك المشكلات البحث عن وسائل أخرى للتعليم بجانب المعلم والكتاب المدرسي .

* يستوجب مبدأ التعلم الذاتي - كضرورة لازمة لمثلها طبيعة العصر الحالي الذي يتميز بالتطور والتغير السريعين في شتى ألوان المعرفة ، وفي مناحي الحياة ، وفي أساليب الإنتاج - إيجاد وسائل غير تقليدية للتعليم والتعلم غير المصموم بها في مدارسنا .

ولقد ترتب على ما تقدم ظهور مفهوم الوسائط التعليمية . وهذه ليست مجرد إضافات لعمل المعلم والكتاب المدرسي ، أو مجرد مساعدة ضرورية لهما ، ولكنها تدخل ضمن خطة الدراسة ، وتقوم بدور رئيسي وأساسي في عملية التعلم .

ومن ناحية أخرى ، ينظر إلى المعلم كوسيط متكامل مع وسائط أخرى يعينها ويستعين بها . أيضاً ، لا يعد الكتاب المدرسي مركز تجمع المادة التعليمية فقط ، وإنما بجانب ذلك يكون بمثابة دليل يوجه المتعلم إلى المصادر التعليمية الأخرى .

وجدير بالذكر ، أنه يجب التخطيط لاستخدام الوسائط التعليمية في نظام متكامل يسمى نظم الوسائط المتعددة ، وهو يقوم على أساس ربط الوسائط في نظام خاص بحيث يورع دور كل وسيط تبعاً لمدى قيمته في تحقيق الغرض المنشود منه ، مما يزيد من قيمته عما لو استخدم مفصلاً . أيضاً ، يوزع دور كل وسيط في ظل ذلك النظام ؛ بحيث تتكامل الوسائط فيما بينها ، لتكوين نظاماً واحداً ، على الرغم من تنوع أغراضها وتعدد أشكالها .

وتستخدم الوسائط التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم ، بمعنى أنها تستخدم للتعلم بجانب استخدامها للتدريس . من هذا المطلق ، تكون الوسائط التعليمية بمثابة المدخل التعليمي نفسه ، وليست مجرد مساعدات أو معينات إضافية للتعليم ، خلال موقف ما من المواقف الدراسية .

فى ضوء الحديث آنف الذكر ، توجد فروق جوهريّة بين استخدام الوسائل التعليمية فى شكلها التقليدى ، وبين استخدام الوسائط التعليمية فى ظل نظام الوسائط المتعددة . وتمثل أهم هذه الفروق فى الآتى (٧٠) :

* تعالج الوسيلة موضوعاً واحداً من خلال الاستخدام المعتاد ، بينما يعالج الوسيط التعليمى مفهوماً واحداً ، أو جانباً محدداً داخل إطار الموضوع فى ظل نظام الوسائط المتعددة .

* تستخدم الوسيلة أغراضاً تنقسم بالمصومية ، أو أهدافاً واسعة عريضة من خلال الاستخدام التقليدى ، بينما يخدم الوسيط أهدافاً محددة ، تؤدى إلى تعلم كـف . من خلال نظام الوسائط المتعددة .

* غالباً ، تستخدم معظم الوسائل التعليمية فى شكلها التقليدى للتعليم الجمعى ، ويكون استخدامها للتعليم الفردى محدوداً للغاية وبدرجة قليلة ، بينما تستخدم الوسائط لكل من التعليم الفردى ، والتعليم الجمعى على حد سواء ، بدرجة الكفاية نفسها .

* فترة تقديم الوسيلة التعليمية ، والمادة التعليمية التى تتضمنها ، تعدان طريقتان نسبياً إذا قورنتا بفترة تقديم الوسيط ، وبالمادة التعليمية التى يقدمها الوسيط .

* يكون دور التلاميذ خلال عرض الوسيلة التعليمية دوراً سلبياً يقتصر على مجرد المشاهدة وتلقى المعلومات ، بينما يكون للتلاميذ - عند استخدام الوسائط التعليمية - دور يميز بسبب النشاطات والممارسات التى يقومون بها .

* تستخدم كل وسيلة بمهزل عن بقية الوسائل فى ظل النظام التقليدى لاستخدام الوسائل ، بينما يتكامل استخدام الوسائط فى تنابع يخطط له سلفاً فى ظل نظم الوسائط المتعددة .

* غالباً ، تعرض الوسيلة على كل التلاميذ بصورة جمعية ، بينما يستطيع كل تلميذ أن يتعامل بحرية مع الوسيط منفرداً . وأحياناً ، يتعامل التلميذ مع أكثر من وسيط فى الموقف التدريسى الواحد .

* تقدم المادة التعليمية وما تحتاجه من وسائل تعليمية فى ظل الاستخدام المعتاد للوسائل التعليمية بواسطة المعلم فقط ، بينما يعمل التلاميذ فى ظل نظام الوسائط المتعددة بصورة ذاتية ليختاروا الوسائط التعليمية التى تناسب الموقف التعليمى .

دور المعلم في إطار نظام الوسائط المتعددة

أوضحنا فيما سبق أنه ينبغي الاستفادة من الوسائط التعليمية المعينة واستعمالها استعمالاً وظيفياً .

والسؤال : ما المقصود بتوظيف الوسائط التعليمية ؟

المقصود بتوظيف الوسائط هو استعمالها استعمالاً وظيفياً خلافاً كمادة تعليمية تستثير الدافع لدى المتعلم وتهيئ له المناخ المناسب للتعليم ، وكمحور نشاط تعليمي يقوم به الدارسون أنفسهم ، وليس كمجرد وسائل معينة توضع ما يشرحه المعلم أو تشهد على صحة ما يقول ، وهي جزء متكامل من خطة الدرس ومراحل تنفيذه ، وهي بمردودها التربوي عون للمعلم ، وليست عبئاً عليه كما يتصور البعض .

لذا ، فإن الاختيار المرحّل للوسائط التعليمية ، أو إقحامها أثناء سير الدرس دون التخطيط المنظم لذلك ، لا ينتج عنه إلا إرباك الدرس وإعاقة تقدمه ، فيكون ضررها أكثر من الفائدة المرحوة . وهذا إهدار للجهد والتكاليف وإبتعاد عن الأهداف التي من أجلها ينادي المربون بضرورة توفير الوسائط التعليمية التعليمية (٢١) .

في ضوء ما سبق ، يجب أن تكون الوسائط جزءاً من خطة الدرس لتسهم في تحقيق أهدافه ، كما يجب أن تكون حصيلته تصور المدرس الكامل للمدرس الذي يقوم بتعليمه ، وبذا يشعر المدرس بحاجته لها ، لأنها تجيب عن الأسئلة التي يطرحها هو ، أو التي قد يطرحها التلاميذ أيضاً ، خلال سير الدرس .

وحتى يتحقق ذلك ، ينبغي مراعاة ما يلي :

- ١ - معرفة المدرس لأهداف الدرس الذي يقوم بشرحه .
 - ٢ - معرفة المدرس لحاجات ومطالب نحو التلاميذ الذين يتعاملون معه .
 - ٣ - معرفة المدرس للمادة العلمية التي يقوم بتدريسها ، وكذا معرفة الأساليب المناسبة التي من خلالها يمكن تدريس هذه المادة بنجاح .
 - ٤ - معرفة المدرس لأنسب الوسائط التي تساعد في عمله ، كذا معرفة مصادر الحصول عليها أو معرفة طرق إنتاجها من الخامات الموجودة في البيئة .
- وبالنسبة لدور المعلم في إطار نظام الوسائط المتعددة ، فيمكن تلخيصه في الآتي :
- * تغير دور المعلم من مجرد ملقن إلى مصدر للمعلومات إلى موجه ومرشد ، ولقد ترتب على ذلك مردودات تربوية مهمة ، تشمل في الآتي :
 - التأكيد على التعلم الذاتي ، وجعل الطالب مستقلاً ، مفكراً ، مبدعاً .
 - الاهتمام بمشكلات وحاجات الطلاب .
 - تحول عمل المعلم من الاكتفاء على إجابة أسئلة الطلاب في العمل إلى إثارة العمل المعسلي ، بتقديم أسئلة هادئة مستمرة تفجر قضايا تعليمية جديدة .

وتتحدى مستوى ذكاء الطلاب .

* إن دور المعلم كمشرف على عرض واستخدام الوسائط التعليمية ، يتيح له المزيد من الحرية كي يضيف أو يحذف من الوسائط ، حسب ما يناسب ومقتضيات الموقف التدريسي . أيضا ، تكون للمعلم حرية اتخاذ القرار بالنسبة لاختيار الوسائط الإضافية الحديثة .

* يقود المعلم المناقشات بينه وبين الطلاب على المستويين : الفردي والجمعي ، بشرط أن يراعى ما بين الطلاب من فروق فردية .

* يكون المعلم (في ظل الوسائط المتعددة) بمثابة وسيط تعليمي ، وإن كان يتميز عن بقية الوسائط التعليمية بدوره الرائد الذي يقوم به ، حيث يستعان به في تقويم الاستجابات الخاصة بتفاعلات الطلاب واتجاهاتهم ، كما يؤخذ رأيه في الاعتبار بالنسبة لتحليل مدلولات النتائج التي تسفر عنها بعض التطبيقات التربوية . أيضا ، تقع على عاتق المعلم مسئولية ترتيب الوسائط التعليمية الأخرى داخل النظام نفسه (نظام الوسائط المتعددة) .

* ينبغي أن يلم المعلم باستراتيجية استخدام الوسائط التعليمية المختلفة ، كما يجب أن يكون متمكناً من إنتاج بعض الوحدات السمعية - البصرية من الحفامات المتوفرة في البيئة .

قواعد اختيار الوسائط التعليمية في الموقف التدريسي

يتيح المعلم لنقل المعلومات والحقائق إلى المتعلم طرقاً مختلفة ، وهي في الحقيقة بمثابة النظام المرتب والطريق القويم الفعال لنقل المعلومات والحقائق إلى المتعلم بسهولة وسر والواقع أنه ليس هناك أحسن الطرق الممكن اقتراحها ، إذ أن كل معلم يستعمل طرق تعليم مختلفة ، تتغير حسب متطلبات المادة والموضوع الذي تجرى دراسته ، وتتغير أيضا حسب مقدرة المعلم المهنية ومهاراته الشخصية في الشرح والرسم والكتابة ومستويات تحصيل الصفوف التي يقوم بتدريسها . ومع ذلك ؛ توجد بعض الطرق التي يمكن تطبيقها على مجال واسع من المواقف التعليمية ، والتي عن طريقها يمكن أن يؤدي المعلم عمله داخل الفصل وخارجه بطريقة جيدة . ومن هذه الطرق استخدام المعلم الوسائط المعينة في المواقف التدريسية . والوسائط - في الواقع - متنوعة وكثيرة ، وكلما أتقن المعلم أصول مهنته ، وزادت خبرته ، نراه يختار ، ويكتشف ، ويبتكر وسائط جديدة تزيد من فاعلية ووضوح ورسوخ الطريقة التي يتبعها في تدريسه

وبعامة ، عند اختيار المعلم للوسائط التعليمية المساعدة في الموقف التدريسي ، يجب أن يراعى القواعد الأساسية التالية :

أولاً : إدراك أن اختيار الوسائط التعليمية المناسبة من المساعدات التعليمية (٢٢) :

تعتبر كل الوسائط التعليمية الممكن استخدامها في الموقف التدريسي من العوامل ،

النهج والوسيلة (تكنولوجيا التعليم)

التي تساعد المعلمين في دعم الأهداف الأساسية لأية دراسة نظامية ، وعلى الرغم من ذلك فإن كثيراً من المعلمين يغفلونها .

وعند اختيار المدرس للوسائط التعليمية المساعدة ، يجب أن يطرح على نفسه مثل هذه الأسئلة :

ما العمل الذي أسعى إلى تحقيقه عند استخدام الوسائط المساعدة ؟ هل أهدف إلى جذب انتباه التلاميذ ذوي المستويات المختلفة ، وإلى تركيز أنظارهم على موضوع بعينه ؟

إذا كان الأمر كذلك ، فسوف يبحث المدرس - دون جدال - عن أحسن الوسائط التي تساعد في تحقيق هدفه .

أيضاً ، إذا كان لا بد من استخدام المدرس لإحدى الوسائط المعينة فأى هذه الوسائط تتلاءم أكثر مع الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه ؟ . وفي هذه الحالة يقوم المدرس باختيار الوسيط التي يرى أنها تتلاءم مع موضوعه وتخدمه . وحتى يتم الاختيار بطريقة جيدة ، يجب أن يحدد المدرس الأهداف تحديداً دقيقاً ، وأن يعرف المميزات الخاصة لتلاميذه ، وبعد ذلك يأتي دور مختلف المواد اللازمة ، وبهذه الطريقة يتصرف المدرس مثل ريان السمينة الذي يحسن قيادتها وسط العواصف والأعاصير .

والحقيقة ، يجب أن يراقب المدرس بعين حذرة ظروف وإسكانات التخطيط العام للبرنامج الذي يضعه أو يقوم بتنفيذه ومتابعته ، حتى يستطيع في الظروف المناسبة اختبار جميع الوسائط المعينة . وبذا تكون لديه الفرصة لاختيار الوسائط المناسبة ، حتى ولو كانت أقل إثارة من ناحية مظهرها وأقل بريقاً ، لأن فرص الاستفادة منها - في هذه الحالة - ستكون أكثر ، كما أن نتائجها ستكون أفضل .

ومن ناحية أخرى ، يجب أن يفكر المدرس في مثل هذه الأمور :

إلى أي مدى يرتاح التلاميذ للأساليب العامة التي يستخدمها ، والتي يسهل إدراكها بالنسبة لهم ؟ هل هي مألوفة لديهم ، أو غير مألوفة بحيث تتعد بهم كلية عن الحقيقة ؟ .

إن الأساليب التي سوف يستخدمها تساعد على شرح تسلسل الأسباب ونتائجها بدقة كملة ، بالإضافة إلى أنها تتيح بعض الفرص لاستجابة التلاميذ بما يؤكد للمدرس توصلهم إلى المهارة أو الخبرة التي يبحثون عنها .

والآن ، كيف يستطيع المدرس اختيار أنسب الوسائط التعليمية المعينة ، التي تسهم في تحقيق أهدافه ؟

وفيما يلي توضيح مفصل لبعض هذه الأوضاع بشئ من الدقة :

مواجهة الواقع المفاجئة :

في أثناء مناقشة أي موضوع ، قد يحدث أن تثار بعض النقاط التي تحتم الرد عليها وعلاجها دون سابق إعداد ، وفي مثل هذه الحالة يعتبر المدرس من الأشخاص الموفقين ، بخاصة إذا كان يحتفظ في جعبته دائماً برصيد من خدع الوسائط التعليمية ، بحيث يحسن استخدامها

عند اللزوم ، فيسهل ذلك تقديم الحقائق والأرقام المناسبة للتلاميذ فوراً أو إعطائهم فكرة عامة عن الموضوعات التي تثار . إذا كانت الموارد المالية متاحة في المدرسة ، فيمكن للمدرس الاحتفاظ بآلة عرض آلي ، وبأرشيف منظم للصور ، وبذا يستطيع استخدامها لإقامة الدليل على صدق وإبصار ما يقول .

أيضاً ، مما يساعد المدرس على مواجهة الظروف المفاجئة ، توافر مكتبة كاملة التنظيم والترتيب للتسجيلات الصوتية والأشرطة التعليمية وذلك بالنسبة لجميع التخصصات . وحتى يتحقق ذلك ، يجب أن تكون إدارة المدرسة على معرفة تامة بأهمية الوسائط التعليمية ، وبذا تكون قد خطت الخطوة الأولى نحو تخصيص الميزانية المناسبة لتوفير الوسائط التعليمية .

إعداد البرامج الخاصة :

إن الوسائط التعليمية التي تصمم لمواجهة مواقف محددة ، تساعد - بالتأكيد - على تحقيق أغراض وأهداف الموقف التعليمي بطريقة أكثر فاعلية . فالصور الفوتوغرافية التي يقوم التلاميذ بتصويرها لها مردودات إيجابية على العملية التربوية ، كذا الصور المتحركة ، والرسوم البيانية ، وأشرطة التسجيل : الصوتية والمرئية ، والرحلات المنظمة لتحقيق رغبات معينة . ورغم أن الوسائط التي يقوم بإعدادها التلاميذ ، قد لا تكون في غاية من الكمال والجمال ، فإنها تكون أقوى تأثيراً فيهم ، وتشير حماسهم لأنها من صنعهم . أيضاً ، يحتاج الإعداد الخاص لبرامج الوسائط التعليمية إلى قدر مناسب من التخطيط ، وذلك لما يتطلبه من مشورة ومعاونة من لهم شأن في كتابة الموضوعات والحوار ، أو الذين يمتازون بالخبرات العريضة في استخدام الوسائط التعليمية .

الإعداد للمدى الطويل :

حتى يتم الحصول على أقصى فائدة ممكنة من استخدام الوسائط التعليمية بالنسبة للمواقف التربوية ، التي يمكن معالجتها باستخدام البرامج طويلة المدى ، يجب التخطيط سلفاً على أساس تخصيص موسم كامل لبرنامج معين يراعى فيه الثبات والترابط ، مما يتيح الاستعداد لاستخدام الوسائط التي تناسب كل موقف على حدة ، وما يتبع ذلك من تجهيز اللوحات وطلب الأفلام المناسبة ، وتحديد الرحلات المزمع القيام بها ، واختبار الصور وأماكن عرضها والرسوم البيانية الواجب إعدادها ، على أن تفحص وتشاهد هذه الأدوات قبل استعمالها ؛ للتأكد من صلاحيتها

أوجه نشاط المجموعات الصغيرة :

يمكن استخدام الوسائط التعليمية في كشف وتطوير مهارات التلاميذ الخاصة ، وفي عرض المعلومات ، وفي تفسير الاتجاهات أو تأييدها ودعمها . وتستطيع أي مجموعة من التلاميذ تبادل النماذج أو العينات التي تنتجها مع مجموعات التلاميذ الأخرى ، كما يجوز لهم كذلك تنظيم الرحلات المناسبة لأي متحف أو مصنع .

التدريب الفني :

يشتمل اكتساب أي مهارة خطوات تلخص في وضع التعليمات ، والتطبيق وتصويب

الأخطاء ، ثم تكرار التجربة . وحيث أن الوسائط التعليمية تتشابه بدرجة كبيرة مع التجربة الحقيقية المباشرة ، لذا تعتبر من العوامل ذات الآثار القوية . ويغض النظر عن طبيعة الخبرة الفنية التي يريد المدرس إكسابها للتلاميذ أو يريدون هم اكتسابها ، يجب البحث عن الكيفية التي تعمل بها الوسائط التعليمية ، كما يجب دراسة الأساليب المناسبة لاكتشاف الخبرات المختلفة .

تهيئة الجو للمناقشة :

إن معرفة الحقائق تجعل المناقشة حلقة لا يسيطر عليها الجهل وعدم المعرفة ويمكن الاستعانة في تحقيق ذلك بالوسائط التعليمية ، وبخاصة تلك التي تخاطب أكثر من حاسة واحدة في الوقت نفسه ، لأنها عظيمة الأثر والفاعلية . إذ تساعد على الربط بين الحقائق والمشكلة المراد دراستها .

وبجوز أحياناً استخدام الوسائط التعليمية في استعراض ومناقشة بعض المواقف التي يمكن استغلالها كسفاتيج لبدء المناقشات . ويمكن أن يكون الفيلم التعليمي من الوسائط ذات الفائدة الكبيرة في هذا المجال ، وبخاصة إذا تم اختياره بطريقة حسنة ، إذ بعد مشاهدة الفيلم كعرض عام للموضوع ، يفتح باب المناقشة وتطرح العناصر المختلفة لدراستها تهيئاً للإجابة عن مثل هذه الأسئلة : هل استطاع التلاميذ تحقيق ما يرغبون في معرفته ؟ هل هناك عناصر أخرى ينبغي الاستعانة بها ؟

وحتى تساعد الوسائط المساعدة في تهيئة الجو للمناقشات المثمرة ، يجب مراعاة ما يلي :

- * أن تكون الوسائط المساعدة كافية في حجمها ، وأن توضع في مكان مناسب ، وبذا يستطيع كل تلميذ رؤيتها بوضوح .

- * أن تختار بدقة ومهارة لتتلاءم مع المستوى العام لأدنى مستويات التفكير والفهم .

- * أن تضيف الكثير إلى معلومات التلاميذ ، إذ يفضل عدم استخدام الوسائط التعليمية إذا كانت لن تضيف شيئاً يذكر إلى معلومات التلاميذ .

- * أن تخدم موضوع الدرس ، وأن تقدم للتلاميذ في الوقت المناسب ، وألا تختار كيفما اتفق في آخر لحظة .

- * أن تكون صالحة وجاهزة للاستعمال ، وحتى يتحقق ذلك ينبغي مراعاة :

- القيام بتجارب اختبار للأطمئنان على سلامة الوسيط .

- التأكد من سهولة إظلام الغرفة بدرجة كافية في حالة عرض الأفلام .

- التأكد من توافر الظروف الفيزيائية (التهوية والإضاءة) .

- التأكد من توافر أماكن الجلوس ، كذا التأكد من أن طريقة الجلوس تسمح للتلاميذ متابعة ومشاهدة ما يعرض أمامهم بسهولة .

- التأكد من وجود المكان المناسب الذي سيوضع عليه الوسيط .

- التأكد من سلامة التوصيلات الكهربائية وصلاحية المعدات .

- التأكد من عدم وضع الأسلاك في طريق مرور التلاميذ ، وتغطية الأسلاك إذا كان

لا بد من ظهورها فوق أرضية الفصل .

- أخيراً ، العمل على إتاحة الفرص أمام التلاميذ لتدوين مذكراتهم وملاحظاتهم أثناء عرض الوسائط ، تمهيداً لمناقشة هذه المذكرات والملاحظات فور انتهاء العرض.

الخبرات المطلوبة في استخدام الوسائط المعينة :

إن حسن استخدام الوسائط المعينة يزيد الرغبة في استخدامها ، لذا يجب توافر الإحساس بالثقة لدى المدرس من ناحية ، ولدى التلاميذ من ناحية أخرى ، في تشجيع استخدام الوسائط المعينة . إن ذلك ليس بالمهمة العسيرة أو المسنولية الخطيرة ، لذا يجب أن يتشجع وأن يُقدم المدرس أولاً على إتقان تلك العناصر التي تخدم المادة التي يقوم بتدريسها . إن ذلك سيكون له مردودات إيجابية ، تتمثل في استجابة التلاميذ مع المدرس بسرعة أكثر لما لديهم من خبرات ، وفي إثارة المزيد من المناقشات المثمرة ، وفي استيعاب وحفظ البيانات بسهولة

إن المردودات السابقة تؤكد أهمية استخدام الوسائط المعينة ، مما يزيد من حساسية المدرس لاستخدام المزيد منها ، حتى يمكنه الوصول إلى المستوى الكامل للإعداد الصحيح للوسائط المناسبة .

وتتلخص الخبرات اللازمة لاستخدام الوسائط المعينة في :

- * التمكن والسيطرة من طرق استخدام وإدارة وصيانة الوسائط المناسبة .
- * القدرة على اختيار أو تنسيق الوسائط المناسبة حتى تظهر وتخرج بأنسب وأسهل الطرق وأقواها أثراً .
- * معرفة المجالات الدورية والكتيبات ، التي تتضمن الملخصات الخاصة بالوسائط المتوافرة بالسوق والممكن الاستعانة بها .
- * معرفة أماكن التدريب على استخدام مواد الوسائط التعليمية ، كذا أماكن وسائل التقويم المختلفة لهذه الوسائط .

ثانياً : معرفة خصائص الوسائط التعليمية المعينة :

وهذه تتمثل في الآتي :

- * الوسائط التعليمية جزء متكامل مع ما يتضمنه المنهج من مقررات ولا تتفصل عنه
- * الوسائط التعليمية تستخدم في جميع المراحل التعليمية ، ومع جميع التلاميذ على اختلاف مستوياتهم العقلية .
- * الوسائط التعليمية ليست بديلة عن الكتاب المدرسي أو المدرس الجيد .
- * الوسائط التعليمية لا تعنى الترفيه عن عناء وتعب الدراسة الأكاديمية .
- * الوسائط التعليمية تعنى الوسائط الأساسية في العملية التربوية التي عناصرها كل من : المعلم ، والسيورة ، والكتاب . كما تعنى أيضاً الوسائط المعينة في العملية التربوية ، مثل : الوسائط البصرية ، والوسائط السمعية ، والوسائط البصرية السمعية .

ثالثاً : معرفة القواعد الأساسية لاستخدام الوسائط التعليمية المعينة (٢٣)
وتتمثل هذه القواعد فى الآتى :

١ - الابتعاد عن الشكلىة فى استخدام الوسائط التعليمية :

- ينبغى على المدرس عند استخدام الوسائط التعليمية أن يراعى ما يلى :
 - * لا يستطيع التلاميذ عن طريق الوسائط التعليمية فقط ودون غيرها ، التعلم الكامل على نحو سريع وتام .
 - * لا يمكن التغلب عن طريق الوسائط التعليمية على جميع مشكلات التدريس والتعلم .
 - * ليست الوسائط التعليمية خبرات ، وإنما هى وسائل للحصول على الخبرة .
 - * تتفاوت الوسائط التعليمية المعينة فى درجة الصعوبة والتجريد .
 - * تثير الملامح غير العادية للوسائط التعليمية انتباه واهتمام التلاميذ .
- وبذلك ، يبتعد المدرس عن الشكلىة فى استخدام الوسائط التعليمية ، لأنه يبين للتلاميذ الغرض من استخدامها ودورها فى توضيح معانى ما يتعلموه ، كما أنه يوجههم إلى النقاط المهمة والأساسية التى تخدمها كل وسيلة ، ويساعدهم أيضاً على فهمها وطريقة تشغيلها .
- ٢ - عدم إزدحام المدرس بالوسائط :

إن استخدام المدرس لوسائط متعددة فى الموقف التدريسى ، دون تخطيط ووعى منه بما يمكن أن تسهم به ، قد يؤدى إلى نتائج غير مرضية . فبدلاً من أن تساعد على التوضيح والفهم تؤدى إلى التشوش وعدم الفهم ، لذلك ينبغى أن يختار المدرس الوسائط المعينة بدقة وعناية بحيث تكون متصلة بموضوع الدرس وتخدم أهدافه . وتستحق الجهد والوقت المبذولين فى استخدامها . ويستدعى ذلك بالضرورة ، إلمام المدرس بالوسائط التعليمية المختلفة ، والإسهامات المتنوعة التى يمكن لكل وسيط أن يقدمها لتحقيق أهداف مادة تخصصه .

٣ - ملائمة الوسائط التعليمية المعينة لمستويات التلاميذ العقلية :

تفقد الوسائط المعينة فائدتها التعليمية إذا اتسمت بالصعوبة والتعقيد ، أو بالسهولة المتناهية ، لذا ينبغى اختيار الوسائط المستخدمة بدقة ؛ بحيث تتحدى تفكير التلاميذ بما يناسب قدراتهم أو يزيد قليلاً . ومن جهة أخرى ، يمكن للمدرس ، فى بعض الحالات ، أن يتيح الفرصة أمام التلاميذ لاستخدام الوسائط وتشغيلها ، وإنتاج بعضها بما يتناسب ونموهم وقدراتهم .

٤ - تحديد الأغراض التعليمية واختيار الوسائط المناسبة :

إن معرفة المدرس لأهداف المنهج الذى يقوم بتدريسه ، يساعده على اختيار خبرات التعلم ووسائله وأدواته التى يجب أن تتوافر لتحقيق هذه الأهداف . وحيث أن الوسائط متعددة ، وتتفاوت من حيث مميزاتها ونواحي قصورها فيما يتصل بالمواقف المختلفة للتدريس والتعلم ، لذا ينبغى أن يسترشد المدرس بالاعتبارات التالية فى عملية اختيار الوسائط المناسبة :

- * الأهداف التربوية التى تحققها الوسائط التعليمية إذا قورنت بغيرها من الوسائل .

- * الوقت والمجهود الذي يتطلبه استخدام الوسائط التعليمية من حيث الحصول عليها ، وسهولة تشغيلها ، إذا قورنت بغيرها من الوسائل التي تحقق الغرض نفسه .
- * مدى إسهام الوسائط التعليمية في تشويق وإثارة اهتمام التلاميذ ، وما يمكن أن تشيره من نشاطات لها مضامينها وتطبيقاتها التربوية .
- * صحة محتوى الوسائط التعليمية من الناحية العلمية ، وكذلك جودتها ودقتها من الناحية العملية .
- * إمكان استخدام التلاميذ للوسائط التعليمية وتشغيلها دون خطورة عليهم .

٥ - تكامل استخدام الوسائط التعليمية مع المنهج :

- يعنى التكامل هنا ، عمليات انتقاء وتنظيم طريقة أو طرق استخدام الوسائط التعليمية على نحو يناسب طبيعة الأهداف التي يسعى المدرس إلى تحقيقها ، بما يلائم مستويات التلاميذ واهتماماتهم المختلفة .
- وحتى يحقق المدرس هذا التكامل مع المنهج ، لابد أن يحقق ما يلي :
- * فهم المدرس لكل من المادة الدراسية والمتعلمين
 - * معرفة المدرس بأنواع الوسائط التعليمية ، وفوائدها ، ونواحي قصورها ، ومصادر الحصول عليها .
 - * مهارة المدرس في استخدام الوسائط التعليمية بفاعلية ، وفي تشغيلها بسهولة .
 - * تنوع الوسائط وتوافرها في المدرسة .
 - * توفر الظروف الفيزيائية المناسبة داخل الفصول والقاعات ، مما يساعد المدرس على استخدام الوسائط وتشغيلها بصورة طيبة .
 - * اهتمام الإدارة المدرسية والمُشرفين على التعليم بتوفير الوسائط المعنية للمدرس في عمله ، كذا تشجيعه لاستخدامها باستمرار ، وإنتاج بعضها محلياً .
- #### ٦ - تجربة الوسائط التعليمية والاستعداد السابق لاستخدامها :

ينبغي على المدرس تحريب الوسائط التعليمية قبل استخدامها لمعرفة مدى صلاحيتها من حيث خدمة أغراض المدرس من جهة ، أو من حيث عدم وجود أعطال أو أعطاب بها تحول دون تشغيلها .

وحتى يكون للوسائط دورها الوظيفي الفعال في الموقف التعليمي ، ينبغي أن يستعد المدرس سابقاً لاستخدامها ، وبذا يستطيع اختيار الموضع المناسب لها في الدرس ، والوقت الملائم لعرضها واستخدامها .

٧ - تقويم الوسائط التعليمية :

إن التقويم جزء لا ينفصل عن الطريقة ، ويبدأ بمعرفة الأهداف المطلوب تحقيقها ، ويتضمن بعد ذلك عدة خطوات الهدف منها الوقوف على ما تحقق فعلاً من الأهداف .

- وبالنسبة لتقويم الوسائط التعليمية ، ينبغي أن يراعى المدرس بعض الأسس التالية :
- * هل حققت الوسائط الأهداف التى من أجلها اختيرت واستخدمت ضمن الدرس ؟
 - * هل ساعدت الوسائط فى زيادة فهم التلاميذ لموضوع الدرس ؟
 - * هل الوسائط والمادة التى تعرضها سليمة من الناحية العلمية ؟ وهل تناسب مستوى تحصيل وأعمار التلاميذ ؟
 - * هل تستحق الوسائط الوقت والجهد والتكاليف المبدولة فى إعدادها واستخدامها ؟
 - * ما مواطن القوة ومواطن الضعف فى استخدام الوسائط ؟ وما الأساليب المناسبة لتحسين فاعليتها التعليمية عند استخدامها ثانية ؟
- وابتداءً : معرفة طرق عرض الوسائط التعليمية المهيئة (٢٤) :

- ينبغي على المدرس اتباع الإرشادات التالية عند عرضه للوسائط التعليمية :
- ١ - عرض الوسائط بطريقة تجعل جميع التلاميذ يرونها بوضوح ، وإذا كانت الوسائط صغيرة فمن الأفضل توزيع نماذج منها على كل تلميذ أو على كل مجموعة منهم ، وإذا تعذر تحقيق ذلك ، عليه أن يعرض الوسائط المهيئة بنفسه على كل تلميذ أو على كل مجموعة منهم .
 - ٢ - لا يعنى عرض الوسائط أمام التلاميذ المعلم ، من إعادة عرضها أمام كل تلميذ يستحويه .
 - ٣ - إذا تطلب موضوع الدرس أكثر من وسيط ، فيحسن ألا يعرضها المدرس دفعة واحدة أو بالتتابع ، بل يقدم كل منها حسب موقعها وقائدها من الدرس . لذا ، ينبغي أن يختار منها ما يفيد ليكون تهيداً للمدرس فيقدمه ، وما يصلح منها ليكون خاتمة للدرس فيظهره فى نهايته .
 - ٤ - ينبغي أن تكون الأسئلة التى تدور حول الوسائط قليلة العدد وواضحة ، حتى لا تشتت كثرة الأسئلة عقول التلاميذ ، فلا تركز حول صلب الموضوع التعليمى العلمى وتضيع فى تفاصيل جانبية .

خامساً : معرفة أهمية الوسائط التعليمية المهيئة :

تعتبر الوسائط التعليمية ضرورة لازمة فى الموقف التدريسي ، وبخاصة إذا استخدمها مدرس ماهر متمكن متحسس لعمله من جهة ، وإذا كانت متصلة بموضوع الدرس وتتخذ أهدافه وأغراضه من جهة أخرى .

إن الوسائط تجعل التعليم حيويًا ومحسوسًا ، فبدلاً من أن ينقل المعلم المعلومات إلى التلاميذ عن طريقه حاسة واحدة هى حاسة السمع ، يستطيع باستخدام الوسائط التعليمية ، أن يشرك فى الدرس أكثر من حاسة واحدة من حواس التلاميذ ، وذلك يتيح لهم مجالاً أوسع للملاحظة ، والتفكير والاختيار ، والفهم ، والاكتشاف وترسيخ المعلومات فى أذهانهم .

وقد أجرى " هوبن " ، و " فن " ، " ديل " بحثاً بينوا فيه أن أهم الفوائد التي يمكن توفرها للوسائط المعينة ، هي (٢٥) :

- ١ - تقدم أساساً مادياً للتفكير الإدراكي الحسى ، وتقلل من استخدام التلاميذ لألفاظ لا يفهمون لها معنى .
 - ٢ - تثير اهتمام التلاميذ كثيراً .
 - ٣ - ترسخ المعلومات فى أذهان التلاميذ .
 - ٤ - توفر خبرات واقعية تدفع التلاميذ إلى النشاط الذاتى .
 - ٥ - تخلق ترابطاً فى الأفكار فى أذهان التلاميذ .
 - ٦ - تساعد على غو المعانى وعلى زيادة الثروة اللغوية عند التلاميذ .
 - ٧ - تنمى خبرات يصعب الحصول عليها عن طرق أخرى ، وتسهم فى جعل ما يتعلمه التلاميذ أكثر كفاية وعمقاً وتنوعاً .
- وبالإضافة إلى ما أظهره البحث السابق ، هناك فوائد أخرى للوسائط التعليمية لا يمكن الإقلال من شأنها ، نذكر منها ما يلى :
- ١ - تساعد المدرس على تنظيم خطة سير الدرس ، وجعله واضحاً ومحسوساً .
 - ٢ - تسهم فى حسن اختيار المدرس للأسئلة التى قدمها للتلاميذ ، وفى جعلها متسلسلة تسلسلاً منطقياً
 - ٣ - تسهم فى اختصار الشرح وتجنب اللف والدوران حول الموضوع الواحد .
 - ٤ - تثير فى التلاميذ الرغبة فى حب الاستطلاع ، وهو الأساس المادى للإدراك الحسى .
 - ٥ - تخلق فى نفوس التلاميذ الرغبة والمثابرة على التعلم بشوق ونشاط .
 - ٦ - تجعل ما يتعلمه التلاميذ باقى الأثر لأنهم يستخدمون أكثر من حاسة ، وأكثر من أداة من أدوات المعرفة فى تعلمهم .
 - ٧ - تنمى فى التلاميذ بعض الاتجاهات والسلوكيات المرغوب فيها .
 - ٨ - تعطى بعض الوسائط فكرة عن أحداث تبت من أزمنة سحيقة فى أماكن بعيدة .
 - ٩ - تنقل بعض الوسائط الأحداث التى يروج بها العالم إلى داخل حجره الدراسة ، ومهما كان البعد المكاني لهذه الأحداث .
 - ١٠ - تقوى أواصر الصداقة بين المعلم والمتعلم .
 - ١١ - توفر كثيراً من وقت المعلم ، فيوجه جل جهده واهتمامه بالتلاميذ وبمشاكلهم .
 - ١٢ - تساعد المدرس على وضع المخطط المناسبة لمقابلة الفروق الفردية بين التلاميذ .
 - ١٣ - تتوافر فى الوسائط مزايا قد لا تتوفر فى الخبرات المباشرة ، نذكر منها (٢٦) :
- * يمكن الحصول عليها فى أى وقت عندما نريد استعمالها .

* تكون أكثر شمولاً وبخاصة إذا أحسن اختيارها : لأنها توفر معالم رئيسية في دقائق قليلة معدودة بدلاً من ملاحظاتها في ساعات وأيام .

* تخفض بعض المعاني التي يندر التوصل إليها بالإسهام المباشر بسبب الإحراج ، وبخاصة ما يس بعض النواحي الشخصية للأفراد .

سادساً - الوقوف على مصادر الحصول على الوسائط التعليمية المهنية :

يجب أن يعرف المعلم أنه يمكن الحصول على الوسائط التعليمية المعنية من المصادر

التالية :

١ - البيئة :

وهي من أغنى مصادر الوسائط التعليمية المعنية ، ويمكن عن طريق الانتقال إليها الحصول على الكثير من الأشياء والعينات . كذا يمكن عن طريق الاحتكاك بها معرفة إمكاناتها وطورها . وهذا تتوفر للدراسين خبرات حية مباشرة .

٢ - الأسواق المحلية والخارجية :

وهذا المصدر يحتاج إلى توفير الإمكانيات المادية التي عن طريقها يمكن شراء الوسائط التي يحتاج إليها المدرس في عمله ، مثل الأفلام ، والأجهزة ، والنماذج والمجسمات وغيرها .

٣ - التصنيع المحلي :

هناك مقولة تنص على " الحاجة أم الاختراع " ، وعلى ذلك ، فإن الوسائط التي يقوم بتصنيعها المدرس متفرداً أو بالاشتراك مع التلاميذ ، تعد من أفضل الوسائط لأنها :

- تأتي لتلبي هدفاً وحاجة خاصة ، أي أنها تتوافق مع متطلبات المادة التعليمية .

- لا تكلف سعراً مرتفعاً ، بل يمكن تصنيعها من الخامات المتوفرة في البيئة بأسعار زهيدة جداً .

وقد لا يقوم المدرس أو التلاميذ بتصنيع الوسائط التي يحتاج إليها في عمله ، ولكن تتولى إدارة الوسائل التابعة لمديرية التربية والتعليم هذه المسئولية نيابة عنه ، ثم تقوم بتزويد المدارس بما تصنعه من وسائط . ولكن ذلك لا يعفى المدرس من مسئولية الاتصال المستمر بإدارة الوسائل ، ليوضح للمسنولين فيها عن تصورات الوسائل التي يحتاج إليها في عمله .

سابعاً : معرفة صفات الوسائط التعليمية المهنية :

حتى يدرك المعلم أن الوسائط التعليمية ، لها دورها الفاعل والفعال في عملية التعليم ، عليه مراعاة الأمور التالية عند اختيار الوسائط ، أو عند إعدادها أو إنتاجها :

١ - أن يحدد الهدف من استخدام الوسائط .

٢ - أن تناسب الوسائط المستخدمة المادة العلمية التي يقوم المدرس بعرضها .

٣ - أن تتوافر في الوسائط الشروط التالية :

* أن تكون ألوانها متناسبة وجذابة .

- * أن تكون سليمة من الناحية العلمية .
- * يمكن تشغيلها بسهولة .
- * ألا تسبب أية أخطار عند استخدامها .
- ٤ - أن تصنع من المواد الخام المتوفرة بالبيئة حتى تكون رخيصة التكاليف .
- ٥ - أن يستخدم الوسيط لغرض واحد أو اثنين على الأكثر .
- ٦ - أن يتناسب حجمها أو مساحتها مع عدد من تقدم لهم من التلاميذ .
- ٧ - أن تقدم للتلاميذ في الوقت المناسب .
- ٨ - أن تناسب مدارك ومستويات التلاميذ التحصيلية والعقلية .
- ٩ - أن تشير في التلاميذ الدافع في التعلم ، وما يتبع ذلك من إجراء التجارب وقراءة البحوث والتفكير في المادة العلمية .
- ١٠ - أن تساهم في الزمن ، بحيث لا تعرض أو تقدم معلومات أو بيانات أو رسومات مضى وقتها ، وأصبح عرضها لا جدوى منه .
- ١١ - أن يختار المدرس الوسائط ، وأن يقوم بتشغيلها قبل استعمالها داخل الفصل للتأكد من صلاحيتها .

ثامناً : السبطرة على أصول وقواعد التخطيط عند استخدام الوسائط التعليمية المهيئة :

يتوقف نجاح توظيف الوسائط في الموقف التدريسي على مهارة وطريقة عرض من يستخدمها . وحتى تكون الوسائط بالفعل خير عون للمعلم ، بحيث تشير في التلاميذ دوافعهم للتعلم ، وتهيئ لهم المناخ المناسب للتعلم ، وتكون محوراً للنشاط التعليمي وليس مجرد وسائط توضع ما يشرحه المعلم وتحقق صحة ما يقول ، وتكون جزءاً متكاملًا من خطة الدرس ومراحل تنفيذه ، ينبغي أن يراعى المعلم ما يلي :

- ١ - أن يهيئ المدرس نفسه لاستخدام الوسائط :
- ويتحقق ذلك عن طريق تمكن المدرس من مادته تمكناً مطلقاً ، بحيث يستطيع أن يحدد بدقة الوسائط المناسبة ، التي تخدم كل موضوع بعينه من موضوعات المادة التي يقوم بتدريسها . ويأتي بعد ذلك ، معرفة المدرس لدور الوسائط في الدرس ، والأسئلة المتوقعة من التلاميذ عن الوسائط .

- ٢ - أن يهيئ المدرس التلاميذ لموضوع الوسائط :
- حتى يكون استخدام الوسائط استخداماً فعالاً وظيفياً ، فتكون مردودات العملية التربوية جيدة وفعالة ، ينبغي أن يهيئ المدرس التلاميذ لموضوع الوسائط حتى يدركوا الأغراض التي تخدمها ، وحتى يعرفوا أسباب استخدام المدرس لوسيط بعينه دون غيره . أيضاً ، يستطيع المدرس أن يهيئ التلاميذ عن طريق إثارتهم وتشويقهم ، وذلك بطرح تساؤلات معينة ثم يوضح

لهم أن إجابة تلك التساؤلات سوف تأتي عن طريق الوسائط التي سيقوم بعرضها .

٣ - عرض الوسائط :

بعد إثارة التلاميذ وجعلهم يوجهون جل اهتمامهم بما سيلاحظونه وما سيسمعونه ، تأتي الخطوة التالية التي تتمثل في عرض الوسائط . والحقيقة ، إن طريقة عرض الوسائط تحتاج فنية خاصة من المدرس ، لأنه إذا لم يعرضها بطريقة جيدة ، أصبح ما سبق ذكره لا معنى له ، وقد يثير سخرية التلاميذ . أيضاً ، فإن عرض الوسائط بطريقة غير لائقة ، يجعل التلاميذ ينصرفون عن المدرس وعن جو حجرة الدراسة ، ولا يتابعون بقية الدرس . وحتى تعرض الوسائط بطريقة مشوقة ، ينبغي تحقيق ما يلي :

- تقديم الوسائط في المكان والوقت المناسب .
- أن تجيب الوسائط بالفعل عن الأسئلة التي سبق للمدرس طرحها لإثارة اهتمام التلاميذ بها .
- أن تخدم الوسائط أغراضاً محددة في موضوع الدرس .
- أن تكون سهلة الاستخدام والتشغيل حتى يشترك التلاميذ مع المدرس في العمل .
- أن تكون سليمة من الناحية العلمية .
- أن تكون صالحة للاستخدام .
- ألا يسبب تشغيلها خطراً على حياة المدرس أو التلاميذ .

٤ - متابعة التلاميذ بعد استخدام الوسائط :

ينبغي أن يتابع المدرس التلاميذ بعد استخدام الوسائط ، وذلك للتأكد من أنهم استفادوا بالعمل من عرض واستخدام الوسائط . ويستطيع المدرس أن يحقق ذلك عن طريق توجيه بعض الأسئلة الشفهية والتحريرية للتلاميذ ، بشرط أن يكون موضوعها الأهداف التي تخدمها الوسائط . كما ، عن طريق تكليف التلاميذ بجمع بيانات أو المقارنة بين عمليتين ، أو القيام ببعض المهارات ، وغير ذلك من الأغراض التي أظهرتها ووضحتها الوسيلة .

٥ - هل يجوز تكرار استخدام الوسائط ؟

إذا أدرك المدرس أن التلاميذ لم يستفيدوا من استخدام وسيط ما استفادوا كلية أو جزئية ، فعليه أن يعيد استخدامه مرة ثانية . ومن المسموح به للمدرس أن يعيد عرض الوسائط بالكامل ، أو يعيد عرض جزء منها ، وذلك يتوقف على مدى فهم التلاميذ للموضوع الذي تخدمه الوسائط ، ولكن من غير المسموح به للمدرس ، أن يعيد عرض الوسائط لفرض التكرار ذاته .

٦ - الاختيار والتقييم :

إن الفرض من اختبار الوسائط ، هو التأكد من صلاحيتها للاستخدام ، ومناسبتها لأغراض الدرس الذي تستخدم فيه . أما الفرض من تقييم الوسائط ، هو الوقوف عما حققته من أهداف مرجوة ومطلوبة من استخدامها .

إن القواعد الثمانية سالفة الذكر ، التي ينبغي أن يراعيها المعلم في اختيار الوسائط التعليمية التي تتوافق مع مقتضيات الموقف التدريسي ومتطلباته ، تستوجب إعداد المعلم من خلال مقررات بعينها في تكنولوجيا التعليم ، تسهم في تحقيق هذا الغرض .

والسؤال : هل يتم بالفعل تجهيز المقررات التي تسهم في إعداد المعلم لتدريس مناهج تكنولوجيا التعليم ؟

للإجابة عن هذا السؤال ، نقول : (٢٦)

لقد حدث تحول من الفنون الصناعية إلى تكنولوجيا التعليم . ولكن هذا التحول كان شكلياً وليس مضمينياً ، إذ كان التفجير في مسمى المقرر فقط ، وليس في المحتوى ذاته . ولجعل التغيير المقصود ، الذي يهدف إعداد المعلمين الذين يقومون بتدريس مناهج تكنولوجيا التعليم واقعاً فعلياً ، يجب تصميم مقررات جديدة ، يمكن عن طريقها رفع كفاءة المعلمين في هذا المجال

وما يؤكد أهمية ما تقدم ، أن غالبية المعلمين تحت الإعداد أو تحت التدريب ، يدرسون كيفية تطوير المناهج مع التركيز على الفنون الصناعية وتكنولوجيا التعليم ، ولكن قدرتهم على إحداث وتحقيق هذا التطوير بأنفسهم معدومة ، أو محدودة للغاية في أحسن الأحوال .

ومن جهة أخرى ، فإن هناك عديداً من الدراسات والبحوث الحديثة في مجال المناهج قد ركزت على الطرق العديدة ، التي يقوم من خلالها الخبراء بتصميم المناهج ، ولكن القليل جداً من تلك الدراسات والبحوث ، قد تطرقت إلى الطرق والأساليب التي عن طريقها يقوم الخبراء بتصميم مناهج تكنولوجيا التعليم ، أو تطرقت للمقررات التي ينبغي تدريسها لمعلمي تكنولوجيا التعليم ، حتى يستطيعون تصميم مناهج تكنولوجيا التعليم بأنفسهم .

إن عملية تدريب المعلمين على إعداد مناهج تكنولوجيا التعليم ، لها تأثير مباشر وفعال على تفكيرهم من تطوير مناهج تكنولوجيا التعليم القائمة بالفعل ، أو المعمول بها في المدارس .

ولقد أظهرت المناقشات غير الرسمية مع المعلمين العاملين في مجال تكنولوجيا التعليم ، عديداً من الصعوبات التي تواجههم في تصميم مناهج تكنولوجيا التعليم . وتأتي هذه الصعوبات أساساً من عدم قدرتهم على تحديد كيفية تطوير أي منهج ، يتم تدريسه بالفعل ضمن برامج إعداد معلمي تكنولوجيا التعليم .

ولعل السبب فيما تقدم يهود - بالدرجة الأولى - إلى الفرق الشاسع بين ما يدرسه المعلمون في برامج إعداد معلمي تكنولوجيا التعليم ، وما يطلب منهم بشأن تطوير مناهج تكنولوجيا التعليم .

ومن هنا ، يأتي دور خبراء تكنولوجيا التعليم الذين يقومون بالإعداد والتدريب ، في تغيير الممارسات المنهجية لمعلمي تكنولوجيا التعليم ، سواء أكان ذلك على مستوى ما قبل الخدمة أم في أثناء الخدمة .

القسم التاسع

القياس والتقييم - التقويم - المحاسبة

(٣١) القياس والتقييم .

(٣٢) التقويم .

(٣٣) المحاسبة .



القياس والتقييم

Measurement and Assessment

تمهيد :

من المسلم به أن التربية تهدف أولاً وأخيراً نماء المتعلم نماءً سليماً في جميع المجالات، وذلك عن طريق كشف عاداته وتعديلها في الطريق المرغوب فيه ، وأيضاً عن طريق تحديد إمكاناته واستعداداته ومواهبه واستيعابه وميرله وحاجاته ورغباته تحديداً دقيقاً ، وبذا يمكن توجيه المتعلم إلى طريق الصلاحية الاجتماعية والعلمية والنفسية . وبذلك تمهد التربية أمام المتعلم الطريق ليكون شخصية اجتماعية مقبولة ومترنة قوية .

وعلى الرغم مما تقدم ، ينبغي الأخذ في الاعتبار أن عملية نمو الفرد لا تتسم دائماً بالثبات ، وإنما هي عملية متغيرة : متزايدة أو متناقصة ، إيجابية أو سلبية ، وذلك حسب الظروف التي يمر بها المتعلم من ناحية ، وحسب الظروف التي تمر بها المدرسة من ناحية ثانية ، وحسب الظروف التي يمر بها المجتمع من ناحية ثالثة .

كما تقدم ، تبرز أهمية وجود الاختبارات كأداة يمكن من خلالها الحكم على مدى نماء المتعلم في النواحي : التحصيلية ، والعقلية والجسمية ، والخلقية والاجتماعية فيمكن بذلك الحكم على مدى تحقيق التربية للأهداف المرجوة منها . ولكننا نلاحظ وجود اتجاهين متعارضين تماماً ، ومتضارين على طول الخط ، أحدهما يؤكد أهمية وجود الاختبارات كسياق يمكن من خلاله ، وعن طريقه قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية التي يتم صياغتها ووضعها من قبل المسؤولين التربويين . أما الاتجاه الثاني ، فيرفض فكرة الاختبارات برمتها ، ويأخذ أصحاب هذا الاتجاه موقفاً عدائياً منها ، ويؤكدون أنه لا مكان للقياس في التربية . لأنها تهتم بأمور بعيدة تماماً عن نواحي القياس ، بمعنى أن التربية قد تهتم أو تعالج أموراً عقلية وأموراً معنوية كالنزعات والحبول والمال والمثل العليا .

خلفية تاريخية : الاختبارات المدرسية ما بين التأييد والاعتراض :

الحقيقة ، أن عمر الجدل في هذه القضية يزيد عن خمسين سنة ، ولم ينته حتى وقتنا هذا . إذ لم تحسم بعد قضية استخدام الاختبارات المدرسية وتوظيفها كسياق لقياس مخرجات العملية التعليمية ، فهناك من يعارض ذلك الاستخدام بشدة ، وهناك من يؤيده على طول الخط .

وبالنسبة لوجهات النظر المعارضة ، نذكر الآتي :

* يرى السوفيتي أوتو بتروفسكي أن بيئة الأطفال الاجتماعية والثقافية ، وما يخلقونه من تربية ، تتحكم في نمائهم العقلي ؛ فالنماء العقلي ، إذن ، ليس عملية تلقائية من وحي الذكاء . وترتكز الاختبارات من وجهة نظره على مسلمات غير علمية ، ولا يمكنها قياس الكمية الغامضة التي تسمى الذكاء ، وبذا يعبره بتروفسكي « عن أقوى تحفظات فيما

يختص بهذه الطريقة (الاختبارات) التي يري أنها لا تركز على أساس علمي ^(١١) .

* يعود المرسي الأمريكي جيرولد زكارياس إلي هذا الاتهام من زاوية أخرى ، فهو لا ينسخ مناقشات (بتروفسكي) ، بل إنه يهاجم العقبات التي تعترض تجديد الطرق التربوية ، والتي تتوق ويقراطية ونشر الفكر العلمي السليم . ويرى (زكارياس) أن الاختبارات تضاعف هذه العقبات ، وتجعلها جزءاً أساسياً من النظام التربوي ^(١٢) .

* نشر بينينش هوفمان ١٩٦٢ . مقالة نقدية عن الاختبارات تحت عنوان : استبعاد الاختبارات ، حذر بها من خطر الاعتماد علي طريقة واحدة للتقدير دون الاستفادة من الطرق الأخرى ، كما حذر من استخدام الاختبارات تلقائياً استجابة لدعاية أصحاب الاختبارات ، كما هي البديل السليم للحكم علي الأمور ^(١٣) .

* يوجه بلوم ، فوشاي نقداً آخراً للاختبارات في : "الدراسة العملية للتحصيل في الرياضيات" ، مفاده ما يلي :

"أننا إذا فحصنا الاختبارات نفسها وجدنا أنها تعاني من علل الغموض والملل وعدم الواقعية والتفاهة ، والاعتماد علي القدرة القرائية ، وعلي تعرف الإجابة الصحيحة ، والعمل السريع ليفترغ المستجيب للمشكلات الأخرى ، وعدم وجود مجال لإبراز الإنجاز غير العادي ، وهي تشيب الخبرة السابقة في أداء اختبارات من النوع نفسه ، وحيث إنها كثيراً ما تحدد النمط المستقبلي لتعليم الطالب ، فهناك بالطبع ارتباط معقول بينها وبين القدرة علي أداء الشيء نفسه في وقت تال من الحياة ، والأسوأ من هذا أن الاختبارات لا تشيب القدرات الممتازة علامة الموهبة والاهتمام الحقيقيين ، بل علامة العبقرية . وقد اكتسب الكثير من التلاميذ موهبة أداء الاختبارات ، وهي موهبة يمكن تنميتها بالمران ، ولكن لا نفع فيها علي وجه العموم لغير هذا الغرض" ^(١٤) .

* يري ديفيد درو "أن استعمال الاختبارات الأولية ، وحتى الاختبارات التي تجري إثر انتهاء البرنامج لا تضمن الوصول إلي نتائج ثابتة . فلنفترض أن أسلوباً جديداً في الرياضيات أعطي إلي مجموعة مختارة من طلبة المدارس الثانوية ، فالتقييم الذي يكتفي بمجرد مقارنة نتائجهم في الرياضيات في السنة الثانية الإلزامية ، وفي السنة النهائية لا يعد كافياً حتي ولو ظهر تحسن دراماتيكي في درجاتهم : إذ كيف نعرف أن هؤلاء الطلبة قد تعلموا أكثر من زملائهم الآخرين في القسم الدراسي ؟ وكيف نعرف أيضاً أنهم تعلموا أكثر مما تعلموا هم بأنفسهم في حالة عدم مشاركتهم في البرنامج الخاص ؟

ويذكر درو ما يخصه بيتر روسي عن تحدي التقييم بأنه "أهداف غامضة ، ووعود قوية ، وتأثيرات ضعيفة" ^(١٥) .

* تبين بوضوح نتائج الدراستين التاليتين .

أ- الدراسة العالمية للتحصيل في الرياضيات : مقارنة بين اثنتي عشرة دولة ^(١٦) .

ب - الدراسات العالمية في التقييم ^(١٧) .

أنه ما يزال يوجد سوء فهم عميق لمشكلة الاختبارات .

أما بالنسبة لوجهات النظر المقيّدة لاستخدام الاختبارات في العملية التعليمية ، فإننا نذكر منها ما يلي :

* يؤيد روبرت س . فوش Robert S. Fouch الاتجاه الخاص باستخدام الاختبارات ، ويوضح عند إجابته عن السؤال : هل الاختبارات ضرورية ؟ ، ويقول : إن معلم الرياضيات ذا البصيرة والمهارة والضمير يقوم دوماً بتقييم إجابات تلميذه اللفظية ، وأدائه على السبورة ، وتعبيرات وجهه ، وسلوكه غير اللفظي ، إلا أن كل ذلك لا يكفي ، إذ أنه يحتاج إلى إعطاء الاختبارات ؛ كي يحصل علي معلومات موحدة يسهل مقارنتها فيما يختص بسلوك جميع الطلاب أثناء الموقف الواحد .^(٨)

وبري (فوش) أيضاً ، أنه علي الرغم من عقلانية الاقتراح الذي مفاده : أن عملية تطبيق الاختبار لقياس مستوى تحصيل التلميذ لم تعد ضرورية بدرجة كبيرة ، بعد استخدام آلات التعليم ، وبعد استخدام أنواع معينة من نماذج التعليم المبرمج ، إلا أن الحاجة ماسة بالفعل إلى نوع من اختبارات الاسترجاع ، وذلك لأن غالبية التلاميذ يتصرفون ، وكأن من حقهم - إن لم نقل من واجبهم في الواقع - نسيان المقرر الدراسي بمجرد بدء العطلة الصيفية ، ومع ذلك نزعج أن نعلمنا بعدهم بشكل ما لحياتهم المستقبلية ، لذا يجب أن نتعلم كيفية بناء الاختبارات الخاصة بتقويم الأهداف التعليمية بعيدة المدى .

كذلك بري (فوش) أنه من الممكن الاستغناء عن الاختبارات النظامية في حالة اقتصر أي موقف تعليمي علي معلم جيد وطالب واحد ، ولكن في حالة وجود التلاميذ بأعداد كثيرة ، فإن الأمر يختلف تماماً ، ويصبح الاختبار النظامي له قيمته كوسيلة فعالة للحصول علي المعلومات الخاصة عن مستوى تحصيل التلاميذ بانتظام وبسر .

ومن جهة أخرى ، عندما ينتقل المرء بفكره ليتأمل في الأمة بأسرها التي تضم ملايين التلاميذ .. فإنه يجد الحاجة واضحة إلي معلومات تقييمية صادقة وثابتة وموضوعية ؛ حتي يمكن الحكم علي المكسب والخسارة في كل غط من أفاط التقييم ، ولن يتحقق ذلك إلا عن طريق الاختبارات سواء أكانت في صورة أحكام بسيطة يصدرها المعلم ، أم كانت في صورة اختبارات آلية أم موضوعية مقننة .

* ويعرض بيتر جانسن في مقال بعنوان " التربية : دلائل عالم يتقلص " ، ما يلي :^(٩)

"وبدأياً بأواسط الستينيات ، اجتاحت المدارس موجة من الإصلاح متسببة في حماس كبير لحركة الصف المفتوح ، التي كانت قد ابتدأت في بعض مدارس بريطانيا العظمى الابتدائية .

وقد فسر التعليم المفتوح في الولايات المتحدة بأنه طريقة لإعطاء التلاميذ أكثر ما يمكن من الحرية الفردية وأقل ما يمكن من المراقبة الرسمية ، وكانت الفكرة أن التلاميذ في الصف المفتوح قادرون علي اختيار أنشطة في مجموعات بلادرحات ، وأنهم قادرون علي التعلم والنمو بالسرعة التي تناسبهم دون حاجة للعمل داخل حدود وضعها الآخرون ، وفي هذه الحقبة ألفت مدارس كثيرة ما هو أكثر من الدرجات .

فغالبًا ما كانوا يلا اختبارات تقيس مدى تقدمهم ، ولا لباس مميز ، ولا قيود من أي نوع ، وكان الأساتذة يقيمون تلاميذهم من واقع الإبداع ، ومن واقع عملهم بكامل قواهم ، والتلاميذ أنفسهم يقررون ماذا يرغبون في تعلمه ومتى .

واحدي النتائج الجانبية غير المقصودة للتجديد كانت تدني المستويات : فالإنجاز الأكاديمي التقليدي هبط إلى الحضيض ، وفي الحقيقة نجد أن معدل درجات التلاميذ لاختبارات القبول المدرسية التي تقيس القدرات والرياضيات والمقدرة الشفوية ، عندما يتقدم الشبان للالتحاق بالجامعات قد تواصل هبوطه ابتداءً من عام ١٩٩٣ ، وهبطت الدرجات أيضًا في القراءات القومية الأخرى وفي اختبارات الرياضيات .

وفي السنوات القليلة الماضية ، أصاب الذعر كثيرين من الأولياء والمربين بسبب هذه الاتجاهات ، ونتيجة لذلك تم وقف كثير من الإصلاحات والتجديدات المستحدثة في عام ١٩٩٠ ، وبدأت المدارس تعود أكثر إلى التربية التقليدية ، وأعيد استخدام الدرجات بالأحرف (وعاليًا) بطلب من التلميذ نفسه) وكذلك الأمر بالنسبة للامتحانات وبعض قواعد السلوك ..

إن اختبار الإنجاز مفهوم عام ، ففي عام ١٩٧٦ أفاد استطلاع قومي للرأي بأن ٦٥٪ من الذين أعطوا رأيهم يرون أن علي التلاميذ أن يجتازوا امتحانًا قبل تخرجهم من المدرسة العليا (الثانوية)

والآن ، ربما أصبحت إمكانية وضع مستويات أكاديمية محددة ، وامتحان التلاميذ لمعرفة مقدرتهم علي احتيازها ، أقوى حركة تعليمية في الولايات المتحدة .

استخدام الاختبارات المدرسية كأداة لقياس مخرجات العملية التعليمية :

بادئ ذي بدء ، إذا كانت فلسفتنا التربوية التي نحاول تحقيقها ، تسعى لتكوين رجال متفردين لا نسخ وقوال مطابقة من بعضهم البعض ، وتسعى أيضًا إلي مقاومة الآثار السبئية للصم والحفظ دون تفكير ، فيجب علينا أن نعلم التلاميذ كيف يتعلمون ، ويمكن تحقيق ذلك يجعل التلاميذ يدركون المشكلات ، ثم يضعون الاستراتيجيات المناسبة لحلها . ولا يمكن تعلم هذا الأسلوب إلا إذا واحة التلاميذ مواقف ذات معني بالنسبة لهم ، ولها ارتباط بمشكلات يهتمون بها . ويرغبون في التعرق في دراستها ، أيضًا ، لا يمكن تعلم هذا الأسلوب إلا إذا حابه التلاميذ مواقف حذابة ، تروق لهم ، وتحدي مستوى ذكانهم قليلًا ، ولا تتعد كثيرًا عن مجال خبرتهم المباشرة .

باختصار ، ينبغي أن يستنتج التلميذ مشكلاته ، ولا يتوقف عند حفظ وتذكر إجابات غيره ، ولتحقيق ذلك ، ينبغي توفير المواد والأدوات للتلاميذ التي يحتاجون إليها في المواقف التعليمية ، كي يتناولونها ، ويتعاملون معها مباشرة ، ويفكرون في لزومية استخداماتها في المواقف التدريسية ، مع مراعاة أن تكون الأولوية في التعامل مع الأشياء الملموسة ، ثم يأتي بعد ذلك التعامل مع النماذج المجردة ، وبذا يمكن مقابلة ما بين التلاميذ من فروق فردية .

وبالطبع لا تحقق الاختبارات المألوفة والمعمول بها في غالبية المدارس الهدف السابق ، وربما يكون استخدام هذه الاختبارات من الأسباب القوية التي تحول دون استخدام المواد والأدوات

التعليمية في عملية التدريس ، لأن إجرائها يستقطب الجانب الأعظم من جهد وقت المعلم ، كما أنها تتطلب تكلفة وإمكانات مادية كبيرة ، فلا يتبقى لبقية متطلبات العملية التربوية غير التدريس المسير أو أقل القليل .

والسؤال : ما دور الاختبارات بالنسبة لترتيب التلاميذ تسلسلياً ؟

بالأكيد ، ليست الاختبارات أفضل طرق التقدير التي نحن في حاجة إليها ، للمقوف علي مستوي التلميذ في شتي الجوانب . وللتأكيد علي ما تقدم ، نقول :

القاعدة أن الفلسفة التي تقوم عليها الاختبارات التقليدية (النمطية) علي نطاق المدينة أو الدولة أو العالم ، هي اكتشاف صلا يعرفه التلميذ ، بدلاً من اكتشاف مواهبه ومسراته ، وتشجيعهما .

وعندما تجاهبه المدارس باختبارات من هذا القبيل ، لا يكون أمامها إلا أن تضع مقررًا رسميًا وتنتبه ، بهدف ترتيب التلاميذ تسلسلياً باستخدام الاختبارات الفتنة ، ولكن إجراء الترتيب التسلسلي بطريقة مفيدة ذات معنى أمر مستحيل ، لأن الخصائص المعرفية والسلوكية والانفعالية للناس لا يمكن وصفها وصفاً ملامتاً إلا في مجال واسع متعدد الأبعاد ، ولا نهم أي من هذه الطرق إطلاقاً إذا كان الغرض هو إعداد أفراد لهم مهارات واهتمامات مختلفة ، ولا نهم إلا إذا أعدت الاختبارات واستخدمت لتعين في الأغراض الشخصية .

تأسيساً علي ما تقدم ، نقول بدرجة كبيرة من الشقة إن أولئك المعارضين للأخذ باختبارات يضطرون إلى إجرائها ، سواء بطريقة مباشرة أو بطريقة غير مباشرة ، وذلك لتشجيع المتفوقين من بين طلابهم ، أو للإطراء علي مقال جيد تقدم به واحد من المتعلمين ، أو للشفرة بين إجابات المتعلمين ، وعليه .. فإن المعارضين من حيث لا يدرون - يقسمون المتعلمين بطريقة غير مباشرة من حيث المواهب الخاصة بهم ، فيكافئون من أثبت نجاحاً في بعض النواحي ، ويلومون أو يفتنون نظر من تهاون في أداء الأعمال المطلوبة منه ، ويحققون هذا أو ذاك باستخدام الامتحانات التي قد تكون في شكل الاختبارات العامة المألوفة والمعول بها في مدارسنا ، والتي قد تكون في أي شكل آخر . وذلك يعني أنه لا بد من وجود الاختبارات بأي شكل من أشكالها ، حتي يمكن تحقيق أهداف التربية المرجوة .

فمثلاً ، تهدف التربية ضمن ما تهدف إلى تغيير مستوي التحصيل نحو الأفضل ، وذلك لا يمكن رؤيته بالعين المجردة ، لذا ، يجب أن يكون تحت أيدينا الأداة المناسبة التي عن طريقها يمكن قياس مدى تحقق هذا الهدف وإظهار الجانب الخفي منه ، وتمثل هذه الأداة في إحدى صور الاختبارات .

إذاً ، فالاختبارات ضرورة لازمة ، وشي لا بد منه إذا كان الأمر كذلك ، يجب ألا ننكر من قريب أو بعيد في القضاء علي فكرة الأخذ باختبارات ، وإنما يجب أن نغير في إصلاح عبوب ومساوئ الاختبارات فتعالج النقص التي تعثر بها أو تشوبها ، وبخاصة تلك التي كانت السبب المباشر وراء الآثار السلبية الخطيرة التي نلاحظها الآن في العمل المدرسي . (١)

إن النقص التي تعثر بها الاختبارات كما ساقها المعارضون ، لا تعني بالضرورة القضاء

علي فكرة الأخذ بها أو عدم تطبيقها في المدارس بقدر ما تعني الدعوة إلى علاج العيوب التي تشوبها ، وذلك لأنها ضرورة لازمة وشي . لا بد منه للوقوف علي مدي تحقيق التربية للأهداف المشودة منها ، وبخاصة تلك الأهداف ذات العلاقة المباشرة بمحاولة رفع مستوي تحصيل الطلاب في المواد الدراسية المقررة عليهم .

والحقيقة ، أن الاختبارات المدرسية لها أهدافها ووظائفها ، وهذه تتمثل في الآتي :

- وسيلة للحكم علي قبول المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة أو في أنواع التعليم المختلفة .

- وسيلة لتنظيم نقل المتعلمين من صف لآخر ، أو لتوزيعهم في مجموعات أو فصول متجانسة المستوي .

- وسيلة لتقدير ما حصله المتعلم في مرحلة من مراحل التعليم ، ومدي استحقاقه شهادة هذه المرحلة .

- وسيلة تعليمية لمعرفة مدي فهم المتعلم ما درسه ، وبالتالي الوقوف علي مواطن الضعف ، فيمكن تعديل طرائق التدريس لتفادي ذلك الضعف .

- وسيلة توجيهية لمعرفة الدراسة أو نوع المهنة التي تناسب المتعلم فيوجه إليها .

- وسيلة مهنية للحكم علي مدي صلاحية أي فرد من الأفراد للعمل في أية مهنة من المهن ، وذلك بعد دراسة معينة . بعد إعداد خاص لذلك الفرد .

بالإضافة إلى ما تقدم .. هناك من يري أن الاختبارات المدرسية بصورتها الحالية فعالة في تحقيق الأهداف التالية :

- الكشف عن قدرات واستعدادات المتعلم .

- الوقوف علي مستوي المتعلم التحصيلي ، وكذا معرفة قدراته الابتكارية والتفكيرية .

- توجيه المتعلم إلى ما يناسبه من أعمال .

- معرفة نمو المتعلم في النواحي الجسمية والمقلية والخلقية والاجتماعية ، وكذا معرفة صلاحية المتعلم كمواطن صالح .

صفات الاختبار الجيد :

يتسم الاختبار الجيد بمجموعة من الصفات ، أهمها ما يلي :^(١١)

١- الثبات :

وذلك يعني أن الاختبار يعطي تقريراً النتيجة نفسها أو نتيجة مطابقة له إذا أعيد تطبيقه خلال خمس عشرة أو عشرين يوماً من التطبيق الأول . بشرط عدم السماح للتلاميذ بحفظ بعض مفرداته ، أو الألفه به . وذلك يعني أن معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبار قد تتراوح قيمته بين ٩٠ ، ١٠٠ أما أسباب عدم الثبات في الاختبارات ، فهي تتمثل في عدم الدقة في وضع الاختبارات أو في طريقة تصحيح إجابات المجيبين عن أسئلة الاختبار .

٢- الصدق :

وذلك يعني أن الاختبار يقيس بالفعل ما وضع لقياسه ، والجدير بالذكر أن الاختبار الذي يتسم بعدم الصدق غالباً ما يتسم أيضاً بعدم الثبات . ولكن إذا كان الاختبار ثابتاً ، فليس من الضروري أن يكون صادقاً ، إذ أن الاختبار يكون ثابتاً حينما يكون صادقاً .

٣- التمييز :

حتى يصلح الاختبار للتمييز بين التلاميذ الذين سيطبق عليهم ، ينبغي أن تتنوع أسئلة الاختبار بين السهل والمتوسط والصعب ، كما ينبغي مراعاة أن تكون الأسئلة السهلة والصعبة قليلة العدد بحيث تقابل ما بين التلاميذ من فروق فردية ، وذلك وفق توزيع المنحنى الاعتدالي .

٤- الشمول :

أي ينبغي أن تغطي مفردات الاختبار معظم موضوعات المنهج ، وبذا يقل أثر التخمين . وتخدم كل من بذل جهداً في أي جزء من أجزاء المنهج .

٥ - أن يكون تطبيق الاختبار سهلاً من ناحية إعداده وتطبيقه وتصحيحه . كما ينبغي أن يكون زمن تطبيقه وتكاليف إعداده مناسباً .

أنواع الاختبارات :

(أ) من حيث الوظيفة :

يمكن أن نقسم الاختبارات من حيث وظيفتها إلى :

١- اختبارات تقييمية :

وهذه الاختبارات يقصد بها قياس ما حصله التلميذ في فترة معينة ، ومن أمثلتها الاختبارات الشهرية واختبارات نصف العام وآخر العام .

٢- اختبارات تشخيصية :

يكون هدف هذه الاختبارات الوقوف على نقاط الضعف في تحصيل التلاميذ ومحاولة تعرف أسبابه ، حتى يمكن وضع خطط العلاج المناسبة قبل استفحال الأمر .

٣- اختبارات تدريبية :

وتهدف الكشف عن مدى تطور ونمو المهارات التي تعلمها التلميذ ، ولتحقيق ذلك تجري الاختبارات مرات متتالية ، ثم تقارن نتائج التلاميذ في هذه الاختبارات ، ويستخدم هذا النوع غالباً عندما يتعلم التلاميذ مهارات جديدة

٤- الاختبارات التنبؤية :

وتستخدم لتحديد مدى تمكن التلاميذ من المادة للتنبؤ بمدى التحصيل الدراسي الممكن فيها مستقبلاً ، وتستخدم هذا النوع في توجيه التلاميذ ليفقوا على مستواهم وقدراتهم الحقيقية أيضاً ، تستخدم في اكتشاف ذوي القدرات الممتازة وذوي الاستعدادات الخاصة ، كما تخدم هذه الاختبارات عمليات التوجيه التربوي والمهني وتصنيف التلاميذ .

(ب) من حيث الشكل :

وتنقسم إلى أعماق أربعة رئيسية ، وهي :

1- الاختبارات الشفهية :

وتتم عن طريق المناقشة ، وتساعد المدرس في استنتاج المعلومات من تلاميذه أو نقل مايريد نقله إليهم . ورغم أن المدرس يستخدمها للتقييم .. فإن هناك كثيراً من النقد يوجه إليها ، للأسباب التالية :

- الأسئلة فيها لا تكون متكافئة وبعبارة عن الموضوعية ، لتأثرها بالعنصر الذاتي للمدرس والتلميذ .

- صياغتها غالباً لا تكون دقيقة ، وبخاصة بالنسبة للمدرسين الجدد ، وهذا لا يحقق ما تهدف إليه .

وعلى الرغم من النقد السابق إلا أن هذه الاختبارات لها مزايا تتلخص فيما يلي :

- تتيح فرصة المناقشة داخل الفصل ، وهذا يستطيع المدرس الوقوف على تصورات تلاميذه ، فيوجههم التوجيه الصحيح
- تعود الطلاب أسلوب المناقشات وأدائها .

2- الاختبارات التقليدية :

أبرز صورها اختبار المقال ، ويتلخص النقد الموجه لاختبار المقال في :

- لا يغطي جميع أجزاء المنهج ، وهذا فإن النجاح في هذا الاختبار قد يعود إلي عامل الصدفة وحدها .

- قد يعتمد واضع الاختبار صياغة أسئلته بعموض ، فلا يستطيع التلاميذ تحديد المطلوب من السؤال ، مما يسبب إزعاجاً للتلاميذ .

- لا تقيس هذه الاختبارات قدرات التلاميذ علي التفكير أو اتجاههم العملي والعلمي ، إنما تقيس قدرة التلاميذ علي الحفظ والتذكر .

- لا تستخدم هذه الاختبارات في توجيه عملية التعلم أو معالجة تواجي الضعف عند التلاميذ ، إذ يقتصر دورها في تحديد مركز التلميذ بين النجاح والرسوب .

- التفاوت الكبير في تقديرات المدرسين لإجابات التلاميذ .

ورغم النقد السابق ، فإن لهذه الاختبارات مزايا تتلخص فيما يلي :

- سهولة إعدادها وتطبيقها .

- تعود التلاميذ تنظيم أفكارها وترتيبها وعرضها ، لأنهم يصيغون إجابات الأسئلة بأسلوبهم الخاص .

2- الاختبارات الموضوعية :

وهي تهدف التخلص من أوجه النقد السابقة للاختبارات التقليدية ، وتتناز بما يلي :

- يتم تصحيحها بطريقة موضوعية مضبوطة لا مجال فيها لمجاملة المدرس للتلميذ ، كما أنه لا يتأثر عند تصحيحها بحالته الصحية أو المزاجية (ذاتية المصحح) ، لذا فإن

- درجة التلميذ في هذه الاختبارات تكون دالة صحيحة لتحصيله .
- نتائج تصحيح هذه الاختبارات ثابتة ، لذا لا تتأثر بمن يقوم بتصحيحها .
- يتم تصحيحها بسرعة ، وذلك يعوض الوقت والجهد الكبيرين اللذين يبذلان في وضعها .
- تنطبق إلى جميع جوانب المنهج ، وبذا لا يعتمد النجاح فيها على عامل الصدفة .
- تقيس قدرة التلاميذ على التفكير .
- تعتمد الإجابة عن أسئلتها على بنود محددة بدقة ، وذلك لا يتيح الفرصة أمام التلميذ للدوران أو الفلأ أو الإسهاب في إجابات غير مطلوبة أو غير مرغوب فيها ، وبذا تقيس بالفعل مدى قدرة التلميذ وتكفته في الموضوعات التي يمتحن فيها .
- تساعد التلميذ - بعد تصحيحها - في معرفة الخطأ الذي وقع فيه ، وبالتالي يعرف أسباب هبوط درجته ، فيتحاشى الوقوع في مثل هذه الأخطاء مستقبلاً .
- أما عيوبها ، فنتلخص في :
 - يحتاج إعدادها وقتاً وجهداً كبيرين من المدرس ، كما يحتاج تطبيقها استعدادات وإمكانات قد لا تتوافر في كثير من المدارس .
 - لا يستطيع وضعها إلا نوعية معينة من المدرسين المعبدين إعداداً علمياً وتربوياً خاصاً .
 - ولهم أيضاً خبرة عريضة في ميدان التدريس .
 - تهتم بالمعرفة المبينة على إدراك الحقائق بالدرجة الأولى .
 - لا تعطي الفرصة للتلميذ - عند الإجابة عنها - لتنظيم أفكاره والتعبير عنها بصورة صحيحة .
 - لا تقيس الطرق التي يستفاد فيها من المعرفة كما تفعل اختبارات المقال .
 - لا تثبت فيها إجابات التلميذ عند مستوي واحد ، إذا أعيد تطبيق اختبار ما عليه أكثر من مرة .
 - تتيح الفرصة أمام التلميذ للتخمين عند الإجابة عن بعض أسئلتها .
- وأهم صورها ، وهي :

أ- اختبار التكميل :

حيث تصاغ الأسئلة على هيئة عبارات ناقصة يقوم التلميذ بإكمالها ، وذلك مثل :
في الثلث القائم الزاوية ، المربع المنشأ على ... يكافئ مجموع المربعين المنشأين على الضلعين الآخرين .

ب- اختبار الاختيار من متعدد :

ويطلب من التلميذ اختيار الصحيح من عدة أجوبة ، وذلك مثل : إذا قطع مستوي السطح الجانبي لأسطوانة دائرية قائمة بحيث كان عمودياً على محورها ، فالمقطع الحادث يكون :
مستطيلاً - دائرة - قطعاً ناقصاً .

ج- اختبار المزاوجة :

وفيه تعطي مجموعتان من العبارات في عمودين ، تكون إحداهما إجابات عما تتطلبه العبارات في المجموعة الأخرى أو عبارات مرتبطة بها . وتكون عبارات أحد هذين العمودين مرقمة ، ويطلب من التلميذ أن يضع أمام العبارات التي في العمود الآخر الأرقام التي ترتبط بها أو يجيب عنها من العمود الأول ، كما في المثال التالي :

- | | |
|-------------------|--|
| ١- الشكل الرباعي | × أضلاعه الأربعة متساوية وزواياه المتقابلة قوائم . |
| ٢- متوازي الأضلاع | × أضلاعه الأربعة متساوية وزواياه المتقابلة ليست قوائم. |
| ٣- المعين | × أضلاعه المتقابلة متوازية ومتساوية وزواياه المتقابلة ليست قوائم . |
| ٤- شبه المنحرف | × فيه ضلعان فقط متوازيان . |
| ٥- المربع : | × أضلاعه الأربعة متوازية |
| | × له أربعة أضلاع . |

د- اختبار الصواب والخطأ :

وفيه تعطي عبارات بعضها صحيحة وبعضها غير صحيحة ويطلب من التلميذ وضع علامة () أمام العبارة الصحيحة ووضع علامة (×) أمام العبارة غير صحيحة ، وذلك مثل :

الزاوية الخارجة عن المثلث تساوي مجموع الزاويتين الداخليتين ماعدا المجاورة لها .

هـ- اختبار نعم ولا :

يكون علي غط اختبار الصواب والخطأ نفسه ، والاختلاف الوحيد وضع كلمة (نعم) أمام العبارة الصحيحة بدلا من علامة () ووضع كلمة لا أمام العبارة غير الصحيحة بدلا من وضع (×) ، وذلك مثل : السرعة المنتظمة هي المعدل الثابت لتغير العجلة بالنسبة للزمن .

و- اختبار الإجابات القصيرة :

وفي هذا الاختبار تكون الإجابة بكلمة واحدة ، وذلك كما يظهر من الأمثلة التالية :

- من صاحب النظرية النسبية ؟

- من صاحب اختراع الكهرباء؟

٤- الاختبارات التقليدية المهددة :

إن الهجوم الشديد الذي يوجه إلى الاختبارات التقليدية ، ترك انطبعاً لدي الكثير بأنها فحوص لا تتصف بالثباتية فحسب ، بل هي الذاتية عينها والصدفة نفسها . غالي أضرار الاختبارات الموضوعية فطالبوا بإهمال الاختبارات التقليدية . وعدم الأخذ بها ، وذلك لعدم حداثتها ونفعها ، كما أنهم طالبوا بتعميم الاختبارات الموضوعية كأنها سبيل الخلاص الأوحده ، الذي يمكن عن طريقه التخلص من جميع مشاكل التربية بعامه ، ومشاكل وعيوب الاختبارات التقليدية بخاصة .

ومن وجهة نظرنا .. فإن الاختبارات التقليدية المعتادة مهما كانت عيوبها ، إلا أنها لاتخلو من مزايا ، كما قلنا من قبل .

أيضاً فإن الاختبارات الموضوعية مهما كانت مزاياها ، فإن لها في المقابل بعض العيوب ، كما قلنا من قبل .

وفي دراسة موضوعها : مدي فاعلية الاختبارات التقليدية المعدلة في الرياضيات للكشف عن مستوى تحصيل تلاميذ المرحلتين : الابتدائية والإعدادية في مادة الرياضيات (١٢) ، أظهرت النتائج أن مستوى تحصيل تلاميذ المرحلتين : الابتدائية والإعدادية في الاختبارات التقليدية والموضوعية في مادة الرياضيات متعادل تقريباً. وعلى الرغم من أن تلك النتائج تبدو وكأنها لصالح الاختبارات التقليدية ، إذ لا يوجد فرق بين مستوى التحصيل إذا تم قياسه بالاختبارات الموضوعية أو بالاختبارات التقليدية ، فإننا رأينا ضرورة أهمية أن تتخطى الاختبارات التقليدية عن صورتها العتيقة الكلاسيكية ، وأن تلبس ثوباً جديداً ، وذلك لتحقيق الأهداف التالية :

١- أن تتطرق أسئلة الاختبار لجميع أجزاء المنهج ، وبذا لا يعود النجاح في هذه الاختبارات إلى عامل الصدفة وحدها .

ويمكن تحقيق ما سبق عن طريق :

أ) تحديد الموضوعات التي يتضمنها المنهج ، وتصنيفها تبعاً للأهداف التي يقيسها الاختبار ، ثم توزيع عدد الأسئلة تبعاً للأهمية النسبية لكل هدف من أهداف الاختبار .

ب) لا مانع من أن تصل عدد أسئلة الاختبار إلى عشرة أسئلة أو تزيد عن ذلك قليلاً ، بشرط أن تتطرق لجميع جوانب المنهج كما سبق ذكره ، وأن يطلب من المجيب الإجابة عنها بالكامل ، وحتى يتحقق ذلك ينبغي مراعاة ما يأتي :

- أن يتناسب زمن إجراء الاختبار مع عدد بنوده .
- أن تكون الأسئلة قصيرة .
- أن يكون المطلوب في كل سؤال تحقيق فرض واحد عن طريق خطوتين أو ثلاث على الأكثر .

٢- عدم الغموض في صياغة الأسئلة ، وبذا يستطيع التلاميذ تحديد المطلوب من السؤال تماماً .

ويمكن تحقيق ما سبق عن طريق :

- أ) أن يقوم بوضع هذه الاختبارات المدرس المتكمن من مادته تمكناً كبيراً والفاهم لجميع دقائقها فهماً جيداً .
- ب) أن تتوفر في واضح الأسئلة الطلاقة اللغوية وسلاسة التعبير ، وبذا يستطيع وضع مفردات لا تحتل أي منها معنيين في وقت واحد ، وتفتاز بالوضوح والروية المباشرة.

٣- أن تقيس الأسئلة قدرة التلاميذ علي التفكير ، لا الحفظ والتذكر .

ويكن تحقيق ما سبق عن طريق ما يلي :

أ- الاعتماد عن أسئلة من هذا النوع :

* اذكر منطق نظرية .

* اكمل منطق

ب- أن تقيس أسئلة الاختبار قدرة التلاميذ علي فهم الحقائق التي يتضمنها المنهج .

ج- أن تقيس أسئلة الاختبار قدرة التلاميذ علي استخدام وتوظيف المناهج التي يدرسونها في حياتهم العملية كلما أمكن تحقيق ذلك .

وعليه .. فإن تعديل الاختبارات التقليدية في ضوء ما سبق ذكره ، يعني الانتفاع بمزايا الاختبارات الموضوعية ، والابتعاد عن عيوب الاختبارات التقليدية ، وذلك للأسباب التالية :

١- تمتاز الاختبارات المعدلة بجميع سمات الاختبارات الموضوعية .

٢- يقل التخمين في إجابات المجيبين عن أسئلة الاختبارات المعدلة بدرجة كبيرة ، إذ أن فرص التخمين في هذه الاختبارات شبه معدومة .

٣- لن يتسم تصحيح الاختبارات بسمة الاجتهاد الشخصي من جانب المصححين ، إذ أن المطلوب في كل سؤال تحقيق فرض واحد عن طريق ثلاث خطوات علي أكثر تقدير ، وبالتالي تكون درجة كل خطوة محددة تحديداً دقيقاً ؛ لذا فإن التفاوت بين تقديرات المصححين ينعدم تقريباً أو تقل درجته بنسبة عالية .

٤- يصل المجيب إلي تحقيق المطلوب في كل سؤال من أسئلة الاختبارات المعدلة عن طريق خطوات قليلة ، وبذا يستطيع أن يصل إلي الحل الصحيح بسهولة ، مما يكون له أثر حميد وطيب في رفع مستوي تحصيله ، فبولد ذلك الثقة في نفسه ، إذ أن النجاح يولد النجاح . بينما ذلك ، قد لا يشقق لنسبة كبيرة من التلاميذ في الاختبارات التقليدية المعتادة ، لأن تحقيق المطلوب في كل سؤال منها يتطلب من المجيب إنجاز خطوات كثيرة ومتعددة قد تجعله يتوه في الطريق ، فلا يصل إلي الحل الصحيح ، وبالتالي قد يخفق في حل الاختبار ، فيؤدي ذلك إلي كراهية المتعلم للمدرسة

ويجدر التنويه إلي أن الاختبارات التقليدية المعدلة ، ليست الوسيلة الوحيدة لعلاج نقائص وعيوب الاختبارات المعمول بها في مدارسنا ، من حيث الشكل والمضمون . وإنما توجد وسائل وأساليب أخرى ، تتمثل في الآتي :

- العناية المركزة باختيار واضعي أسئلة الاختبارات والمصححين لها .

- الفصل التام بين نتائج الاختبارات المدرسية في التعليم العام ، وبين شروط التوظيف في الحكومة أو أية مؤسسة .

- عدم الأخذ بنتائج الاختبارات كأساس للحكم علي كفاية المعلمين ونظار ومديري المدارس .
- السماح بالحيرة في اختبار المواد التي يمتحن فيها التلاميذ .
- الأخذ بنظام اختبارات القبول ، والتي من خلالها يمكن الكشف عن استعدادات وقدرات المتعلمين .
- الأخذ برأي المعلمين في مدي صلاحية أو عدم صلاحية المتعلم للنجاح .

عيوب الاختبارات :

رغم أن الاختبارات هي وسيلة التقويم الوحيدة المعمول بها في مدارسنا ، إلا أنها تستخدم للحكم فقط علي ما حصله التلاميذ من معلومات ، وذلك يتنافي بالطبع مع الأسس التي يقوم عليها التقويم السليم .

- رعاية للاختبارات المعمول بها حالياً عديد من العيوب ، يمكن تلخيصها في الآتي :
- * تتم في فترات متباعدة ، لذا لا تكون هناك فرصة لعلاج مواطن الضعف عند المتعلم
- * ينسي المتعلم المعلومات التي تتضمنها المناهج بمجرد الانتهاء من امتحاناتها
- * ترتب علي توجيه الامتحانات جل اهتمامها نحو تحصيل المادة الدراسية فقط ، آثار سلبية تتمثل في الآتي :

- ينحصر اهتمام المعلم في تلقين التلاميذ الحقائق والمعلومات فقط .
- ضغط ولي الأمر المستعر علي المتعلم ، ليقوم الأخير بتكديس الحقائق والمعلومات في ذهنه ، وذلك عن طريق المذاكرة المستمرة .
- قد لا تتعدي قراءات المتعلم الكتب المقررة عليه ، في أغلب الأحيان .
- قد لا يهتم المتعلم بأي شي ، ينسي قدراته الخاصة ومهارته العملية .
- أصبح الإعداد للامتحان عبئاً ثقيلاً يقع علي كاهل كل من المعلم والمتعلم علي السواء .

- النجاح في الامتحان في ظل الامتحانات المعمول بها في مدارسنا ليس دالة علي ضعف أو تفوق المتعلم ؛ إذ لا تغطي الاختبارات جميع جوانب المنهج .
- * تنجاهل البرامج التعليمية الموحدة ما بين البينات المحلية من اختلافات ، وما بين المتعلمين من فروق فردية .

- * يوجه المعلم عنايته لتدريس جميع تفاصيل برنامج المادة الدراسية ، دون النظر إلي ميل أو عدم ميل المتعلم لما يدرسه ، كذا دون النظر إلي قيمة وأهمية ما يدرسه المتعلم في حياته العملية .

- * لا يحظى تنظيم ورقة إجابة المتعلم في الامتحان بأي اهتمام يذكر منه .

• لا توجد معايير ثابتة يمكن في ضوئها تقدير درجات المتعلمين .

• أصبحت درجات المتعلمين ، التي يحصلون عليها وسيلة لمقارنة بعضهم البعض وبذا لاستخدم للوقوف على مدى تقدم التعلم نفسه .

وقد ترتب على ذلك النتائج غير المرضية التالية

- إهمال توجيه المتعلمين في النواحي ذات القيمة والفائدة والنفع في حياتهم .

- التوتر النفسي الذي يصاحب المتعلم أثناء تأدية الامتحان .

- انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية .

لجوء بعض المتعلمين للفش بهدف احتياز الامتحان والنجاح فيه

- كراهية التعليم وهجر المدرسة في حالة الفشل في الامتحان .

وبعامة ، يشير الواقع الفعلي الملوس إلى أن الاختبارات المدرسية الآن أصبحت في حد ذاتها غرض وغاية التربية ، بدلا من أن تكون وسيلة لقياس مدى فهم المتعلم في مختلف النواحي ، وبدا أفسدت الامتحانات اتجاهات التربية من ناحية ، وأفسدت طرائق التعلم المثلى من ناحية أخرى . أيضاً ، تركت الاختبارات بصورتها الحالية آثاراً سيئة في نفوس جميع أطراف العملية التربوية ، وذلك ما يوضحه الحديث التالي : (١٣)

من ناحية أهداف التربية :

لقد ترتب على الأخذ بنظام الاختبارات الحالي سلبيات خطيرة ، تتمثل في عدم الاهتمام بسما ، شخصية المتعلم ، وعدم الكشف عن قدرات التعلم الابتكارية أو استعداداته وميوله ، إذ أصبح الاهتمام يوجه الآن لحشو ذاكرة المتعلم بمعلومات جامدة يحفظها المتعلم بغرض النجاح في الامتحان ، أيضاً في سبيل تخزين المعلومات المتضمنة بالمناهج المقررة على المتعلم ، لم يعد هناك اهتمام يذكر بالنواحي الجسمية والأخلاقية والاجتماعية للتعلم .

وعلى الرغم من الاهتمام الكبير بالمعلومات ، فإن النجاح في هذه المعلومات يعود إلى عاملي المصادفة والحظ ، إذ أن الأسئلة التقليدية تحتاج إلى نضج عقلي ، كما أنها تكون قليلة العدد لتناسب زمن الامتحان المقرر ، وذلك يؤدي إلى إغفال أجزاء كثيرة من المنهج . وبذا ، لا نستطيع عن طريق الاختبارات الحالية قياس قدرات المتعلم قياساً صحيحاً ، إذ قد يعرف المتعلم الكثير من حقائق المادة ، ولكن سوء الحظ قد يلازمه ، فلا يجيب عما أمامه من أسئلة .

ومن ناحية أخرى ، بالنسبة للتعلم الذي يحصل على ٩٠٪ في امتحان ما ، فإن ذلك يعني أنه حصل على ٩٠٪ من معرفته لأسئلة الاختبار الموضوعية ، ولا يعني مطلقاً أنه عرف ٩٠٪ من حقائق المادة كلها . وهذا الجزء من المادة موضوع الأسئلة هو الذي قام المتعلم بتحصيله .

والحقيقة أن الاختبارات الآن أصبحت هدفاً في حد ذاتها ، بدلاً من أن تكون وسيلة لخدمة أهداف التربية ؛ لذا يقوم المعلم بإعداد المتعلمين وتجهيزهم فقط للامتحانات ، بدلاً من تربيته تربية حقيقية تؤهلهم ليكونوا مواطنين صالحين يواجهون الحياة بفاعلية .

ولقد ترتب علي ما تقدم ، أن مدارسنا أصبحت الآن معامل لتلقين جزء ضئيل للغاية من بعض حوائب المعرفة المختلفة . ونتيجة طبيعية لهذا الوضع ، فإن الامتحانات بشكلها الحالي لا تساعد في الحكم علي مستوي المتعلم حكماً حقيقياً ، إذ أنها تمثل ناحية واحدة من نواحي اهتمامات التربية ، وهي الكشف عما حصله المتعلم من معلومات ، أو في أحسن الأحوال تتمثل في الكشف عما استفاده المتعلم من مواد دراسية في حياته .

وعني ذلك ، أن الاختبارات المألوفة باتت لا تكشف عن عمق تفكير المتعلم وعيقرته ونشاطه ومثانة خلقه وصلاحيته للحياة الاجتماعية . وهذه كلها اعتبارات توجه لها التربية جل اهتمامها ، إلا أنها أبعد ما تكون عن اهتمام الاختبارات ومقاصدها .

من ناحية المتعلم :

تسبب الاختبارات المعمول بها في مدارسنا الخوف والفزع المستعمرين للمتعلم . لذا فهو بسبب حرصه علي النجاح فيها يجهد نفسه بحفظ المعلومات الحامدة والجامدة ، كما أنه يضطر أحياناً إلي أخذ الدروس الخصوصية في بعض المقررات ؛ ليضمن النجاح فيها وببذل أيضاً المزيد من الجهد والسهر ، وذلك يضعف صحته ويسبب له القلق ، كما يدفع النظام الحالي للاختبارات المتعلم ليلسك سلوكاً أبعد ما يكون عن التربية ، كالغش والسرقة وفساد الأخلاق .

من ناحية مواد الدراسة :

يوجه المتعلم الآن جل اهتمامه للمواد الدراسية المرتبطة أو ذات الصلة المباشرة باختبارات التي سيؤديها ، أما بالنسبة للمواد الأخرى التي لها دورها المميز الذي لا يمكن الإقلال من شأنه في تكوين الشخصية ، فلا تجد صدي يذكر عند المتعلم ، وذلك يعني أن المورد التي لن يؤدي فيها المتعلم امتحاناً رغم أهميتها ، ليست لها نصيب من عنايته . ونتيجة لذلك ، أهمل كل ما يسهم في زيادة الزاد الثقافي للمتعلم . ورغم خطورة ذلك فإن الأمر لم يشوق عد هذا الحد ، إنما تعدي ذلك ليلصل إلي عدم إتاحة الفرص المناسبة ؛ لمعرفة وإدراك المتعلم لبعض أجزاء المواد المقررة عليه .

ومن ناحية أخرى ، لا يتبع نظام الاختبارات الحالي الظروف المناسبة ليمارس المعلم كل الطرائق الحديثة في التربية ، فبدلاً من أن يتبع المعلم طرائق النشاط والفاعلية ، فإنه يضطر إلي قنصها رأساً علي عقب ، ويجعلها مجرد طرائق للحفظ والاستظهار وعمل المحاضرات ، وبالتالي لا يحاول المتعلم ممارسة النشاط والاطلاع ، اللذين يؤهلانه ليكون شخصاً مبتكراً ومبدعاً .

من ناحية المعلم :

يختلف تصحيح الاختبارات الحالية باختلاف المصحح ومزاجه النفسي من ناحية ، وبمعامل أخرى لا علاقة لها بقدرات المتعلم ، وذلك مثل : خط وأسلوب وطريقة عرض المتعلم للموضوع المطلوب الإجابة عنه ، لذا فإن الخط يتدخل في كثير من الأحيان في نجاح أو رسوب المتعلم . أيضاً ، هناك اتجاه خاطئ نحو تقدير عمل المعلم في ضوء نتائج طلابه في الاختبارات ، وذلك يدفع المعلم إلي حشو أدمغة الطلاب بالمعلومات ، كما يصبح شاغله الأساسي متشغلاً في اختيار الأجزاء ، التي تنطبق عليها أسئلة الاختبارات ، ولتحقيق ذلك فإن المعلم قد يهمل بعض

أجزاء المنهج أو لا يهتم بها الاهتمام الواجب . أيضاً ، يهمل المعلم طرائق التدريس الحديثة وذلك مثل : التعليم عن طريق العمل ، والتعليم عن طريق فاعلية المتعلم ، ويوجه المعلم حل اهتمامه لنجاح المتعلم ، فيدفع الأخير إلى الحفظ والتقيد دون تفكير أو روية . وللحقيقة بات الهدف الأروحد لكل من المجتمع والمدرسة والمعلم يتمثل في نجاح المتعلم ، دون النظر إلى مدى فهمه للمادة المقررة عليه أو اقتناعه بفائدتها وجدواها . وتكون محصلة ذلك الوضع ، أن المتعلم لا يتذكر أي شيء من الموضوعات التي سبق له دراستها ، بمجرد أن يؤدي الامتحان فيها ، رغم أنه يظل يدرسها لمدة عام دراسي كامل ، ويعود ذلك بالطبع إلى طريقة تدريس المعلم للمادة التي تقوم علي التقيد والحشو ، دون فهم كامل ومتكامل للجوانب المتضمنة بها .

من ناحية ناظر أو مدير المدرسة :

تحت ضغط نظام الامتحانات المعمول بها حالياً ، وتحت ضغط أن النجاح في هذه الامتحانات أصبح مطلباً شعبياً ، نجد أن الناظر أو مدير المدرسة يدفع المعلمين دفعاً نحو اتباع أسلوب التلقين ، ويضغط عليهم لأخذ المزيد من المحصص الإضافية . كما يعمل علي تنظيم المجموعات الدراسية للمتعلمين ذوي المستوي التحصيلي الهابط . وأحياناً يحاطب أولياء الأمور لزيادة الاهتمام بأولادهم ، وليحثهم علي مزيد من مساعدتهم بجميع الطرائق بهدف النجاح في الامتحانات .

من ناحية ولي الأمر :

يتعكس خوف وقلق ولي الأمر من نتائج الاختبارات علي أبنائه ، فيزداد قلقهم ورجبتهم من الامتحانات . إن الاختبارات الحالية تلقي الرعب في نفوس جميع الناس ، وتقلب اتجاهات التربية الحديثة رأساً علي عقب ، لدرجة أنه ينظر إليها علي أساس أنها عقبة كزود في سبيل تحقيق أهداف التربية .

في ضوء الآثار السيئة للاختبارات المعمول بها حالياً ، وذلك بالنسبة لجميع أطراف العملية التربوية ، اتجه تفكير رجال علم النفس التجريبي للبحث عن بدائل للاختبارات الحالية ؛ بحيث تكون هذه البدائل مقاييس يمكن بواسطتها الحكم علي مختلف قوى وقدرات المتعلم العقلية والتحصيلية ، إذ دون مقياس موضوعي تصحح عملية القياس عديمة الفائدة .

التقييم

فيما تقدم ، أوضحنا أن القياس باستخدام الاختبارات ، يعطي فكرة محددة عن موضوع القياس ، مترجمة في صورة رقمية أو كمية ، دون البحث في دلالة أو مضمون الرقم أو الكم الذي يتم الحصول عليه ، وذلك يمثل قصوراً كبيراً ، علي أساس أن التربية لها أهدافها الشاملة ، لذا فإنها تهتم بدرجة كبيرة بالبحث في بعض دلالات ومضامين الأرقام والكميات التي يتم الحصول عليها نتيجة لتطبيق أحد أدوات القياس .

فعلي سبيل المثال : لاتقبل التربية الارتفاع المفاجئ في مستوي تحصيل التلاميذ في مادة ما في أحد شهور السنة الدراسية ، علي علته ، وإنما تبحث في دلالة ومضمون هذا الارتفاع ، إذ قد يكون مضللاً وغير حقيقي ، ولا يعكس بصورة فعلية أو لا يكون دالة صريحة لمستوي

- التحصيل ، إذ قد يعود هذا الارتفاع إلي واحد أو أكثر من الأسباب التالية :
- * التناهل في أعمال الملاحظة يساعد التلاميذ في غش الإجابات الصحيحة .
- * سهولة بندو الأداة المستخدمة في قياس مستوى تحصيل التلاميذ .
- * التناهل في أعمال التصحيح ، أو عدم قيام المدرس بالتصحيح في الأصل ، وإعطاء درجات مرتفعة بهدف :
- رفع مستوى تحصيل التلاميذ أمام إدارة المدرسة والمشرفين الفنيين .
- تعويض درجات التلاميذ الهابطة والمندنية في الشهور الماضية .
- من هنا ، فإن التقييم كمفهوم تربوي ظهر بهدف إعطاء دلالة صريحة للنتائج الرقمية أو الكمية ، التي يتم الحصول عليها : نتيجة تطبيق أية أداة من أدوات القياس .
- والحقيقة ، أن أداة القياس مهما كانت مضبوطة أو مقتنة لا تعطي دلالة حقيقية للشيء ، المطلوب الحكم عليه في شئ حواتيه ، ولا يعطي القياس في حد ذاته تبريراً عقلياً أو موضوعياً للأرقام أو الكميات التي يتم الحصول عليها . لذا فإن التقييم يعتبر الخطوة التالية للقياس ، لأنه يعطي علي أقل تقدير تفسيراً ومنطقية للنتائج التي يتم الحصول عليها ، وذلك يكون الخطوة السابقة للتقويم الذي يقوم علي أساس القياس والوقاية والعلاج ، كما سيأتي ذكره فيما بعد .

التقييم البنائي :

يمكن التمييز بين نمطين من السلوك التدريسي ، الذي قد يحدث داخل حجرات الدراسة ، وهما : (١٤)

- ١- يقوم المعلم بعرض وتوضيح بعض المفاهيم الجديدة ، وبعد ذلك يعطي التلاميذ بعض الاختبارات بهدف الوقوف علي مدى تمكنهم من تلك المفاهيم ، فإذا لم ينجح أي واحد منهم ، فالمدرس يحكم عليه بأنه لم يقم بدوره المطلوب منه ، لأنه لا يستطيع السيطرة علي ما قام بتعليمه ، أو قد يحكم عليه بأنه من التلاميذ المتأخرين دراسياً .
- ٢- عند تعليم وتعلم المفاهيم الجديدة ، يقوم التلاميذ بالعمل مع بعضهم البعض في مجموعات صغيرة ، تحت إشراف المعلم . وبالتالي فإنهم يستمعون لبعضهم البعض بالنسبة للأراء ، التي يطرحونها ، أو عندما يقوم أحدهم بشرح المفاهيم الجديدة التي تعلمها لبقية التلاميذ والمعلم . وفي الحالة الأخيرة ، يكون من حق بقية التلاميذ التعبير عن مدى فهمهم أو لعدم فهمهم بالنسبة لما شرحه زميلهم .
- وبالنسبة للنمط الثاني من السلوك التدريسي ، فإن أسلوب التقييم الذي يتبع فيه ، هو : التقييم البنائي الذي يهدف في المقام الأول تعلم التلاميذ بأنفسهم ؛ لذا يركز التقييم البنائي علي ما يقوله التلاميذ ، وما يفعلونه ، وما يفكرون فيه ، وما يشعرون به أثناء محاولتهم لفهم العالم المحيط بهم وأثناء محاولتهم لتحقيق أهدافهم .
- وفي هذه الحالة ، لا تمثل كيفية معرفة الأشياء ، التي تؤثر علي مفاهيم التلاميذ ، أو الاستراتيجيات والطرائق بكتبها التلاميذ ، أو اتجاهات التلاميذ .. الخ . أية مشكلة للمعلم ، ولكن تتمثل المشكلة بالنسبة للمعلم في كيفية تفسير ما يلاحظه التلاميذ . وفي حث

التلاميذ علي تقديم أفضل استجابات لهم .

وفي هذه الحالة ، يقضي المعلمون حوالي ٣٠٪ من أوقاتهم في تجهيز وإعداد الأنشطة المتعلقة بتقييم التلاميذ ، وبذا يكون هذا النمط من التقييم أفضل بكثير من التقييم القائم علي نتائج الاختبارات المقتنة .

وبسبب ما تقدم ، ينبغي أن يمتلك المعلمون ممن يمارسون النمط الثاني من السلوك لتدريسي معرفة واسعة المدي للأفكار ، التي من المحتمل أن تظهر أو تطفو علي السطح داخل حجرات الدراسة ، إذ يستخدم المعلمون تقييمهم غير المباشر للتلاميذ في توجيه أنشطة المتعلمين ، أو في إعادة تنظيم الوقت المخصص لموضوع أو سؤال بعينه ، أو في ملاحظة أنماط سلوك بعض التلاميذ الشادة أو في تحليل أنماط تفكيرهم العربية ، أو في تقديم بعض الموضوعات التي تتحدى مستوى التلاميذ قليلاً

لذا .. فإن المعلمين الذين يتمتعون بالإقناع البناء أو المشر ، ينظرون إلي التقييم علي أنه وسيلة تعرف جميع جوانب شخصية المتعلم ؛ لهذا فإنهم يمتحنون المتعلمين الفرص المناسبة للتعرف ببعض المشكلات الثقافية ، وللتعبير عما قد يؤدي إلي ارتباكهم ، وللتعبير عن تفسيراتهم لبعض المسائل ، كما أنهم يمتحنون المتعلمين الأساليب التي تساعدهم علي اكتشافهم للطريقة التي يفكرون بها ، وعلي النظر إلي كل ما يتعلمونه من خلال منظورهم الشخصي بهدف ربط المعرفة الجديدة بحياتهم اليومية .

وبعامة إذا كان التقييم التقليدي يهتم بما لا يعرفه التلاميذ ، فإن التقييم البنائي يركز علي معرفة ما يعرفه التلاميذ .

التضاد في المضمون بين التقييم التقليدي (القياس) والتقييم الحقيقي (البديل) :

في مقالة ، كتبها (روبرت ستاك Robert Stake) ، نشرت سنة ١٩٩٧ ، ويدور موضوعها حول عدم جدوي الاختبارات التقليدية لقياس مستوي التحصيل في مادة الرياضيات ، أوضح أن هذه الاختبارات توضح القليل عما يعرفه التلاميذ في مادة الرياضيات ، وأنها لا تعرف طريقة تفكير التلاميذ ، لذا فإن قيمتها التشخيصية قليلة جداً ، كما أنها تسهم بدرجة ضعيفة في إعادة توجيه التدريس ، على الرغم من أنها تؤدي ببعض المعلمين إلي الاهتمام بغالبية المعارف والمهارات الأولية ، وذلك علي حساب تنمية فهم التلاميذ العميق لبعض الموضوعات .

وبعامة ، تهدف الاختبارات التقليدية إلي تصنيف الأفراد والمدارس والأنظمة المدرسية ، كما تستخدم في السيطرة علي التلاميذ وإجبارهم علي إعادة إنتاج معلومات ومعارف محددة ، كما أنها تستخدم في الحصول علي دلالات معيدة عن التلاميذ ، ذوى المستوي الأفضل أو الأعلى عن أقرانهم ، وذلك فقط بالنسبة لأنماط الأسئلة التي تتضمنها هذه الاختبارات .

وعلى الرغم من أن الاختبارات التقليدية بمثابة وسيلة يستعين بها المعلمون في مقارنة التلاميذ بعضهم البعض ، فإنها ليست المعيار الدقيق الذي يمكن عن طريقه تحديد من يتفوق في

مادة دراسية معينها ، إذ أن محتوى الاختبار بما يتضمنه من عدد محدود من الأسئلة لا يمثل محالاً حقيقياً لدراسة المقارنة بين مستوى التلاميذ بعضهم البعض .

وما يؤكد ما تقدم أن نتائج أحد الاختبارات العالمية الحديثة أظهرت أن 42٪ من التلاميذ في الولايات المتحدة الأمريكية يفتقرون للمعرفة العلمية ، إذ أنهم فشلوا في الإجابة عن السؤال التالي :

لماذا تسبب النعال الحديدية دمار الأرضيات أكثر من النعال العادية ؟؟

(الإجابة أن الطاقة الكبيرة تتركز في المساحات الصغيرة) .

خلاصة القول ، فشلت الاختبارات التقليدية في تحقيق الأهداف المأمولة منها ، لذا ظهرت فكرة التقييم الخجبي (البديل) كرد فعل معكس للاختبارات التقليدية لتحقيق النقص (التي تعثر بها ، والتي سبق التنويه إليها .

وينبع التقييم البنائي من الاعتقاد بأهمية ضرورة إدماج : التقييم ، والعمل داخل الفصول ، وأساليب التدريس المستخدمة ، في منظومة واحدة .

فمثلاً : لا بد من استخدام تقييم المجموعة عندما تكون حلول مشكلات المجموعة هي الشيء الأساسي ، حيث يشجع استخدام التقييم البنائي على استخدام مجموعة متنوعة من الطرق والأساليب ، وذلك بترك انطباعاً مؤثراً عن المعلم عند التلاميذ على أساس معرفته العرضية لما يعرفونه ، وعلى أساس إدراكه لأساليب تفكيرهم .

ويؤكد التقييم البنائي تحقيق ما يلي :

١- تقييم الأداء المعقد (مثل : القراءة من أجل الإجابة عن أسئلة بحث ، الكتابة لبناء

معرفة وللتأثير على جماهير حقيقية ، اكتشاف أفكار رياضية متقدمة ...)

٢- ربط التقييم بعملية التعليم والتعلم ، كذا ربطه بالفرص المتاحة للتلاميذ لإظهار مدى فهم التلاميذ للمفاهيم في مواقف إثرائية ومتنوعة ، لذا فإنه يستخدم أدوات وأساليب جديدة وحديثة .

وتظهر قيمة وأهمية التقييم البنائي الجديد عند الحديث عن الموضوعات التالية :

* القراءة من أجل الفهم .

* موضوعات الإنشاء التي يكتبها التلاميذ .

* الكتابة من أجل فهم المحتوى .

* مجتمع المتعلمين .

* التغيرات في منهج الرياضيات .

وفيما يلي توضيح تفصيلي للموضوعات السابقة : (١٥)

١- التقييم البنائي لموضوع القراءة من أجل الفهم :

يظهر الجدول رقم (١) أن التقييم التقليدي يكون عكس التقييم الجديد ، وذلك بالنسبة لموضوع القراءة من أجل الفهم .

المجدول رقم (١)

التقييم التقليدي عكس التقييم الجديد في القراءة

م	التقييم التقليدي (القياس)	م	التقييم الجديد (البنائي)
١	إجابة واحدة صحيحة	١	إجابات كثيرة مقبولة
٢	قطعة صغيرة من نص	٢	اختبارات حقيقية
٣	مهارات ثانوية للفهم	٣	استراتيجيات فوق معرفية Meta Cognitive
٤	أسئلة استنتاجية محددة	٤	نص واضح وأسئلة تطبيقية
٥	عدم مراعاة المعرفة القبلية ، وعدم مراعاة وجود هدف للقراءة	٥	مراعاة المعرفة القبلية مع وجود هدف للقراءة في إستجابة القارئ.
٦	تقييم إعادة استرجاع النص	٦	تقييم التعلم من النص ، والقراءة لأداء مهمة .

التغييرات التي طرأت علي تقييم القراءة من أجل الفهم :

لم يعد اجتياز الامتحان هو الهدف الوحيد بالنسبة للقراءة من أجل الفهم . ولكن أصبحت تركز علي المتعلم نفسه ، لذا يتم استخدام أساليب : الملاحظة ، واستخدام الملفات ، وتقييم الذات ، والتقارير الشخصية ، وإعادة التحدث والاستجابات الحرة .

وفيما يلي شرح تفصيلي لتوظيف الأساليب السابقة في تقييم القراءة من أجل الفهم :

* الملاحظة Observation

لا يقرأ التلاميذ السليبون كثيراً في ظل النظام التقليدي للتقييم ، لذا فإنهم لا يزودون المعلم بما هو جدير بالملاحظة بالنسبة لمستواهم .

ولكن في ظل نظام التقييم الجديد ، تكون عملية الملاحظة ممكنة ، وبخاصة إذا تفاعل التلاميذ مع المنهج ، وإذا استطاع المعلم أن يلاحظ مجموعة صغيرة من التلاميذ أثناء مناقشتهم واستجاباتهم للقراءة ، وبذا يمكنه الحكم علي مدى التقدم الذي أحرزه التلاميذ في القراءة .

ويمكن للمعلم ملاحظة قدرة التلاميذ علي القراءة والكتابة باستخدام قوائم الفحص (Check Lists) التي تقدم بعض الأفكار المهمة ، مثل : الاستمتاع بالقراءة ، المشاركة بالكتب ، تفضيل قراءة موضوع بعينه ، القراءة خارج المدرسة ، القراءة لأغراض خاصة ، تزكية بعض الكتب للقراءة ، التعلم من الكتب ، البحث عن بعض الكتب خارج الفصل ، التعبير عما يثير التعجب أو الفرح أو الإحباط في القراءة .

وتتيح المناقشات حول العمل المقروء ، أو مسرحته ، أو الكتابة عنه ، الفرص المتعددة

أمام المعلم ليلاحظ مدي فهم التلاميذ لما يقرؤونه .

* الملفات Portfolios

تحتوي الملفات علي المعلومات التي تسهم في تقييم عمل التلاميذ ، وفي الوقوف علي مدي تعلمهم كما تحتوي علي المعلومات التي تبرز مدي قدرة التلاميذ علي القراءة والكتابة .

ويعد الملف وسيلة مهمة من وسائل التقييم ، إذ أنه يتضمن مجملًا حقيقيًا للعديد من الأشياء ، ذات العلاقة المباشرة بأداءات التلاميذ ، وذلك مثل : كتابة عن طبيعة العينات (التلاميذ) ، وكتابة ملاحظات المعلم علي مدي فهم التلميذ لما يقرأه ، وكتابة تقييم التلميذ لذاته ، وكتابة المعلم بالتعاون مع التلميذ ، والملاحظات التي تشير إلي مدي التقدم الذي أحرزه التلميذ .

وبماة فإن الأفكار التي تتضمنها الملفات لها مدي متسع للغاية ، إذ تتضمن كتابة استجابات القراءة ، وقراءة بعض الكتبيات ، والكتابة في مستويات متنوعة ، والشرائط السمعية أو المرئية (الفيديو) .

وينبغي أن يحدد المعلم والمتعلم معًا الأشياء التي سيبحثون فيها عند تقييم المحتويات التي تتضمنها الملف ، فمثلاً : هل سيستخدم الملف لتقييم التقدم في القراءة النقدية ، أو لتنمية الاهتمام والرغبة في القراءة ، أو لتحسين مهارات التلخيص ، أو لاكتساب : القدرة علي التعلم من موضوع متميز ، أو مهارات استخدام النصوص للقيام بمهمة ؟

ويمكن تنظيم محتويات الملف في مستويين ، أولهما : وهو الدليل الحقيقي الذي يتضمن جميع التفاصيل التي سبق التنويه إليها ، وثانيهما : ورقة تلخيص لتسهيل معرفة القراءات التعليمية النهائية ، ولتساعد علي الاتصال مع التلاميذ ومع الآخرين .

ويمكن لكل من المعلم والمتعلم وولي الأمر الحصول علي أي ملف يحبهم ، لأن ذلك يساعدهم علي مناقشة المعلومات المجمعة فيه عن مدي تقدم التلميذ في القراءة للفهم ، وعلي تحديد الخطوات التالية التي ينبغي أن يتبعها التلميذ ، وعلي تحديد المعلومات التي يجب سقاؤها في الملف لأهميتها في متابعة التلميذ في العام الدراسي القادم ، وتحديد المعلومات الأقل أهمية التي يمكن للتلميذ أخذها من الملف في نهاية العام .

* تقييم الذات : Sell Reporting

تفيد عملية تقييم الذات بدرجة كبيرة في تحديد كل من :

(١) عمليات التعلم .

(٢) الأشياء التي قد تعلمها التلميذ بالفعل .

ويكون التلميذ متعلمًا جيدًا عندما يكون قادرًا علي وصف ما يدور في عقله عندما يقرأ ، وعند سؤاله يكون بوسعه تحديد الجزء الذي يقوم بقراءته في كتاب ، كما يستطيع التعبير عن أغراضه بالنسبة لما يقرأه ، ووصف المعلومات المطلوبة منه وتحديد الخطط التي سوف يتبعها للوصول إلي هذه المعلومات .

وبالنسبة للتقييم الجديد ، ينبغي أن لا يركز علي كم الإجابات الصحيحة التي يذكرها التلاميذ عن أنفسهم ، ولكن يجب أن يركز على الأساليب التي يجب اتباعها لمقابلة سلوك التلاميذ عندما لا يعرفون . أيضاً ، ينبغي أن يتضمن التقييم الجديد ملاحظة سلوك التلميذ بالنسبة :

١- القدرة علي استخدام استراتيجيات عمل التوقعات الاستراتيجية النضج .

٢- البحث عن تفسيرات للنتائج التي حققها أو لم يحققها .

٣- سؤال الذات .

٤- التلخيص باستخدام الأسلوب الشخصي .

وعند تقييم عمق الفهم يكون من المهم طرح الأسئلة التي تتطلب الربط بين علاقات النص غير المذكور ، بدلاً من طرح الأسئلة التي تتطلب فقط الاسترجاع .

والحقيقة أن البون شاسع بين النوعين السابقين من الأسئلة : فالسؤال : ما الموضوع الذي قرأته ويجب عليك الاحتفاظ به من أجل أداء الامتحان ؟ يختلف تماماً عن السؤال : ما الموضوع الذي تعلمته وتشعر بأهميته لدرجة أنك تريد أن تذكره للأبد ؟

فالسؤال الأول : يشير إلي ما يعتقد التلميذ أن المعلمين يريدونه منهم .

أما السؤال الثاني : فينظم المعاني التي صنعها التلاميذ لأنفسهم .

فمثلاً ، إذا سألنا التلميذ السؤال الأول بعد قراءة بعض الواجبات أو التعيينات ، فإن إجاباتهم تتضمن معلومات حقيقية محددة ، على الرغم من كونها إجابات عن أسئلة في اختبارات غير مهمة .

أما ، إذا سألنا التلميذ أنفسهم السؤال الثاني بعد قراءة الواجبات أو التعيينات نفسها ، قد نجد أن إجاباتهم ، على الرغم من أنها قد تتسم بالعمومية ، فإنها تتضمن بين ثناياها بعض الأمور الفريدة التي تعبر عن معاني شخصية مهمة .

وجدير بالذكر أن الاهتمام الحالي بالاختبارات التحصيلية ، قد أسهم في تقليص المعاني الأساسية التي يمكن للتلاميذ استخراجها من القراءة .

* إعادة القص والاستجابة Retelling and Responding

إن إعادة قص التلميذ لما يقرأه ، وإعطائه ملخصاً عنه ، بمثابة وسائل جيدة للحصول علي صورة واضحة ، تعبر عما يعتقد التلميذ أنه مهم بالنسبة لما قرأه .

أيضاً توجد أساليب أخرى يمكن عن طريقها استخراج استجابات التلاميذ ، غير الأسلوب السابق (إعادة القص وتلخيص النص) .

ومن هذه الأساليب : الإجابات المفتوحة ، المقابلات ، التفكير بصوت عال ، حيث تسهم هذه الأساليب في كشف الكثير من النواحي المهمة ذات العلاقة المباشرة بفهم القارئ للأمور : مستوى الارتباط بين الأحداث التي يتضمنها النص ، التفكير في الشخصيات الأدبية ، تكامل

النص مع الخبرة الشخصية ، حل المشكلة ، التفسير والدلالات .
وبما يستطيع التلميذ أن يبدأ باستجابات تتعلق بارتباطه الشخصي وأفكاره عن الشخصيات التي يتضمنها النص ، علماً بأن هذه الاستجابات تؤدي بدورها إلى استجابات تتضمن التكامل والتفسير والحكم عن قيمة النص .
وفي العادة يمكن وصف مستوي الاستيعاب عند بعض التلاميذ بأنه سيء للغاية ، إذا تدني مستوي أدائهم في اختبارات القراءة المقتنة من أجل الفهم .
وهنا تجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من أن هذه الاختبارات لها درجة عالية من الصدق ، فإن هذا الصدق يتحقق عن طريق اتباع ممارسات غامضة .
فعلي سبيل المثال بالنسبة للممارسات الغامضة ، للحصول علي عينات جيدة لشكل ومحتوي ودرجة صعوبة الاختبار ، قد يعتمد واضع الاختبار تقديم اختبارات قصيرة ، لا تقبس غير المعلومات نافية أو قليلة القيمة .

ولجعل النص ثابتاً قد يفرق واضع الاختبار بشكل غير عادل بين التلاميذ في نوع الخلفية المعرفية اللازمة لفهم الخيارات التي يتضمنها الاختبار . وفي هذه الحالة ، تفتقر أسئلة الاختبار في معظم الأحيان إلى الثبات ، وهذا يعني أنه لا يوجد ارتباط حقيقي بين محتوى الاختبار ، وبين الخبرات الحياتية للتلاميذ التي يرون بها في المنزل والمدرسة والمجتمع .
خطوات إجرائية للحصول علي قدرة عالية للتلميذ علي فهم النص :

تتمثل هذه الخطوات في الآتي :

* الإعداد Preparation

يتم اختيار أحد التلاميذ من ذوي المستوي المتدني في القراءة ، بشرط أن يكون تمهيد مستوي التلميذ قائماً علي نتائج أحد الاختبارات المقتنة ، ثم يطلب المدرس من التلميذ إحضار أي نص يشعر أنه ممتع أو مفيد بالنسبة لهم .
يقرأ المدرس النص منفرداً لمعرفة ما إذا كان النص صعباً أو متوسطاً أو سهلاً ، ثم يطلب من التلميذ أن يقرأ أجزاء من هذا النص أو يقرأه كله .

* إدارة التقييم Administration of Assessment

يقوم المعلم بتطبيق التقييم التالي :

يطلب المعلم من التلميذ أن يقص عليه ما قرأه (إذا كان النص قصة) ، أو يقوم بتلخيصه ويجب أن يجيب التلميذ دون استخدام النص ، ويمكن أن تكون الإجابة شفوية (إذا كان التلميذ لا يستطيع الكتابة بشكل جيد) ، أو تكون الإجابة تحريرية (إذا كان التلميذ يستطيع الكتابة)
ويتم تقييم إعادة للنص أو الملخص في ضوء تناول التلميذ للنقاط الرئيسية في النص من حيث الشخصيات والأهداف ، والموقع المكاني والزمني .
أما إذا لم يكن النص قصة ، فينبغي أن يتم التقييم علي أساس الأفكار الرئيسية التي

يذكرها التلميذ ، أو التي لن يذكرها . كذا ، علي أساس قدرة التلميذ علي الربط بين التفاصيل المهمة للأفكار الرئيسية .

* التفسير Interpretation

لتفسير النتائج ، يجب علي المعلم أن يجد إجابات محددة عن الأسئلة التالية :

- هل استوعب التعلم بطريقة أفضل من تلك التي كانت ستنتج بها نتائج الاختبار ؟ ولماذا ؟

- هل الدافعية للقراءة وربط الموضوع بالخلفية الشخصية جعل المادة المقررة مألوفة للمتعلم ؟ وهل توجد أسباب أخرى (غير الخلفية الشخصية) للفروق بين المتعلمين ؟

- ما الذي يعرفه المعلم الآن عن قدرة المتعلم علي الفهم ؟

- ما الاقتراحات المناسبة لتعليم التلميذ في ضوء النتائج التي حصل عليها المعلم ؟

وبعامة ، يوجد عديد من الأفكار التي عن طريقها يمكن تفسير استجابات القارئ ، مثل: عدم القدرة علي العمل بشكل تلقائي وطبيعي ، الاستجابات المتكررة (غير المهمة) ، الكتابة النقدية ، المعلومات المستقاة ، القصة المستخرجة ، التطبيع ، التعميم ، النص المستدعي ، القارئ المشترك ، المشاركة ، عدم المشاركة ، الترجمة بالحدث ، الترجمة بالفكرة ، غير منعكس / منعكس علي أهمية الأحداث والسلوكيات ، مراجعة النص كابتكار للعزف ، تحديد أدبولوجيات كل من القارئ والمؤلف .

ويمكن استخدام (قائمة الفحص الأدبية) لملاحظة ما تركز عليه استجابة التلميذ . بمعنى : هل تركز استجابة التلميذ علي الشخصيات أم الموقع أم المشكلة أم الأحداث أم التطبيق أم الاستجابة الشخصية ؟

وينبغي علي المعلم - بجانب تحقيق التكامل بين إجابات كل تلميذ - أن يهدف توسيع مدى استجاباته .

ولكي يعرف المعلم كثيراً عن كيفية تعامل وفهم التلميذ للاختبارات ، ينبغي سؤال المتعلم لاسترجاع ما قد قرأه ، ثم تفسير (بروتوكول الاسترجاع) في ضوء ما ورد في النص وما يسترجه التلميذ ، إذ قد تشير غاذج التشويه والإلغاء إلي تأثير خلفية التلميذ المعرفية .

وبدلاً من الاعتماد علي اختبارات رسمية لقياس مستوي الفهم ، يستطيع المعلم أن يعرف الكثير عن فهم التعلم بفحص ما يفعله أثناء القراءة ، وما يشعر به من خبرة ، وكيف تتأثر تلك الخبرة بواجبات القراءة . ويجدر التنويه إلي أهمية اكتشاف أنواع المعاني التي يكونها التلاميذ المختلفون أثناء قراءاتهم ، وإلي أهمية ملاحظة ما يفعلونه باستخدام أدوات متنوعة في مواقف عديدة ، قبل القراءة وخلالها وبعدها .

٢- التقييم البنائي لموضوعات الإنشاء التي يكتبها التلاميذ :

ليس من المهم في هذا النوع من التقييم إحاطة الأخطاء المتضمنة في موضوعات الإنشاء

بالجهد الأحمر أو بتصنيف التلاميذ وفقاً لمستوي موضوعات الإنشاء التي كتبوها ، ولكن المهم هو الحصول على نوعية من التلاميذ القادرين علي تنمية المعايير ، التي يمكنهم استخدامها لتقييم كتاباتهم بأنفسهم .

وعليه يكون من الضروري عند تقسيم صا يكتبه التلميذ ، استخدام الملفات (Portfolios) كوسيلة ، يمكن من خلالها تعرف التغييرات التي طرأت علي كتابات التلميذ ، كذا تعرف كيفية تنمية التلميذ للسيطرة علي خبرات جديدة بمرور الوقت .

وينبغي ألا تقتصر الكتابة فقط علي إشباع حاجات خارجية ، ولكن يجب أيضاً أن تشبع الحاجات الشخصية للتلميذ .

وعامة ، يكون تدريس الإنشاء أكثر فاعلية ونجاحاً ، إذا سمحنا للتلاميذ بالتفاعل مع بعضهم البعض ، فيما يتعلق ببعض عناصر الكتابة .

فعلي سبيل المثال ، يمكن للمعلم مساعدة التلاميذ علي تعلم الكتابة عن خبرات شخصية، عن طريق تصميم موضوعات ، مثل : الموقع والناس ، تنمية رحل الصراع ، استخدام الحوار ، أو قد يكلف التلاميذ بالكتابة عن رسومات بعض الوجوه الموجودة في بعض الصور ، ثم يقسمهم في مجموعات صغيرة لمناقشة بعضهم البعض فيما كتبوه ، في ضوء معايير يقومون بوضعها ، وتكون ملزمة لهم .

أيضاً ، قد يطلب المدرس من واحد (أو أكثر) من التلاميذ أدا ، موقف تشيلي صامت ، ليقوم بقية التلاميذ بكتابة بعض الجمل المفيدة عن هذا الموقف ، من خلال تفاصيل الجسم وتعبيرات الوجه وبعض السمات الأخرى لئ يؤدي المشهد الصامت .

المهم في الموضوع ، قد تبرز المناقشات التي تتم بين التلاميذ بعضهم البعض بالنسبة لما كتبوه ، أنشطة أخرى ، أو قد تتم كتابة ورقة عمل منفصلة حول خبرة شخصية جديدة ، إذ قد يقوم التلميذ بعملية عصف ذهني للأفكار التي يتم طرحها للمناقشة ، وقد يقوم بإعداد مسودات عديدة ؛ بحيث يقوم بتجريب كل مسودة علي حدة ، ويراجعها في ضوء التنفيذ الراجعة (المرتدة) .

وجدير بالذكر أن التلاميذ يستطيعون مناقشة نماذج من كتاباتهم وتطبيق معايير بعينها (سواء أكانت من وضعهم أم من وضع غيرهم) علي هذه الكتابات ، مع الأخذ في الاعتبار إمكانية تطبيقهم للمعايير نفسها علي أنواع أخرى من الكتابات . أيضاً ، لا يقوم التلاميذ بتقييم الموضوعات المكتوبة فقط ، بل يمكنهم أيضاً التفكير في بعض الأخطاء ، التي عن طريقها يمكن تحسين كل شيء مكتوب .

إن استخدام استراتيجيات جيدة في التقييم ، يجعل التلاميذ قادرين علي فحص موضوعات الإنشاء بطريقة فؤذجية ، حيث يعمل التلاميذ في مجموعات صغيرة ، ويستعينون بالأسئلة المرشدة ، ويعرضون النتائج التي يحصلون عليها لمناقشتها علي مستوي الفصل كله .

إن نماذج الكتابة لا تكون مفيدة فقط في مساعدة التلاميذ علي تقييم النصوص ، وإنما أيضاً في توليد بعض النصوص الخاصة بهم . كذلك تتطلب المراجعة الناجحة تطبيق بعض المعايير

علي الموضوع المطلوب مراعاته . وفي جميع الأحوال ، ينبغي تدريس الاستعمال الأمثل والتقاليد الطبرجرافية في إطار المشكلات الحقيقية للكتابة .

ويمكن للمعلمين تنمية تقييمهم لكتابة التلميذ بمشاركة بعضهم البعض في الطريقة ، التي يتبعونها في مواجهة بعض المشكلات ، مثل : ربط القصة بالحوار ، ومساعدة التلاميذ علي تنمية الشخصيات ، عن طريق مثل هذه الأسئلة : كيف تقف شخصياتك ؟ ما الذي يحملونه في حبرهم أو في حافظات نقودهم ؟ ما الذي يحدث لوجوههم عندما يفكرون في أدارهم ؟ هل يشعرون بالملل أو بالخوف ؟

٣- استخدام الكتابة لتقييم فهم المحتوي :

حيث إن الكتابة وسيلة للتعلم ، لذا فإن كتابة التلميذ تكشف عن ما يتعلمه ، وبذا يمكن تحديد ما حققه من إنجازات ناجحة ، كذا تحديد الصعوبات التي تعترض طريقه .

وفي الكتابة عن العلوم ، يتعلم التلاميذ بعض المفردات اللغوية وبعض المصطلحات الأكاديمية الضرورية اللازمة لفهم العلوم ، كذا يمارس التلاميذ عمليات التفكير للبطرة علي الظواهر والقوانين الطبيعية .

وينبغي مراعاة أن التلاميذ عندما يكتبون عن العلوم ، فإنهم يتعاملون مع الأفكار العلمية ، يستخدمون اللغة العلمية التي تنسم مفرداتها بالدقة والموضوعية ، ويمارسون التفكير بطريقة علمية ، ويعودون أنفسهم لفهم قرائهم في العلوم بأساليب صحيحة .

وبالمثل ، عندما يكتب التلاميذ عن الرياضيات ، فإن ما يكتبونه يساعدهم علي تعرف طريقة تفكيرهم ، وعلي تحديد الأخطاء التي قد يقعون فيها أو يرتكبونها .

فعلي سبيل المثال ، عندما يكتب التلميذ نتيجة ضرب 7×7 بأنها ٤٢ بدلاً من ٤٩ ، فإنه يستطيع تحديد خطأه بأنه قد كتب الرقم ٢ بدلاً من الرقم ٩ ، أو أنه استخدم الآلة الحاسبة بطريقة خاطئة ، فبدلاً من قيامه بإجراء العملية 7×7 ، قام بإجراء العملية 7×9 .

أيضاً يستطيع التلميذ اكتشاف أن النتيجة التي حققها خاطئة ، لأنه بدلاً من أن يجمع ٧ + ٥ ليحصل علي النتيجة الصحيحة وهي ١٢ ، فإنه قام بضرب 5×7 فحصل علي النتيجة الخاطئة وهي ٣٥ .

أيضاً يمكن استخدام الكتابة في تقييم الذات ، وفي تعرف مدي التقدم في تفكير التلميذ فيما يتعلق بالمفاهيم العلمية والرياضية .

كما نمطي كتابات ورسومات التلاميذ الفرصة للمعلم : لكي يحدد الأساليب التي ينبغي أن يتعامل بها التلاميذ مع المشكلات ، وبخاصة عندما يطلب المعلم من التلاميذ بشكل فردي أو جمعي إيجاد حلول بديلة غير مألوفة ، إذ يكشف ما قد يكتبه التلاميذ الكثير عن أساليب تفكيرهم ، كما يسمح بتقييم استراتيجياتهم ويعرف مدي مرونتهم في حلول مشكلاتهم .

ومن جهة أخرى ، فإن ما يكتبه التلاميذ من الأمور المهمة جداً في تفسير الاستراتيجيات التي يتبعونها في حل المسائل والتمارين الطبيعية والرياضية ، وفي حل المشكلات الأخرى ، وذلك بالنسبة لبعضهم البعض .

٤- التقييم في مجتمع المتعلمين :

يعتمد التقييم في المجتمعات التعليمية علي وجود مجتمع ، يمكن لأفراده إجراء حوارات فيما بينهم ، وذلك مثل : طرح الأسئلة وتقييم الإجابات ، تحديد الموضوعات المطلوب معرفة مختلف جوانبها ، الاشتراك في تقييم الأفراد بعضهم البعض ، تدريس الأقران .
وفي المدرسة يقوم التلاميذ بنوع جديد من العمل في بيئة غير مألوفة بدرجة كبيرة بالنسبة لهم (المدرسة ليست مثل البيت أو النادي) .

وعندما يقترب العمل المعتاد من نهايته ، لا ينسب العمل للتلميذ بعينه ، وإنما ينسب إلي جميع أفراد الفريق ككل . وخلال العمل ، يتعلم التلاميذ تقييم مدي تقدمهم ، وكيفية علاج بعض نواحي القصور في أدائهم ، على الرغم من أن تقدم كل تلميذ علي حدة يكون الشغل الشاغل للمعلم والتلاميذ علي السواء .

ويمكن تحقيق عملية التقييم من خلال : الحوار ، السؤال عن المهام التي تم إنجازها ، جلسات الاستماع المنظمة ، إذ عن طريق هذه الأساليب يحدث تغيير معرفي عند التلاميذ ، ويظهر مدي التوافق أو التناقض الفكري بين أعضاء الفصل .

وبعامة .. تقدم ورش الكتابة تحت إشراف المعلم أو بمساعدة الخبراء ، المحاربين أو عن طريق التلاميذ أنفسهم ، إسهامات فاعلة وقيمة بالنسبة لتقييم مستوي الأداء لما تحقق ، ولما يمكن تحقيقه خلال المراحل التالية . ولما يمكن استخدامه من أفكار بديلة .

وتبرز أهمية استخدام الأفكار البديلة ، عندما يصعب الاتفاق بين التلاميذ الذين يعملون معا في مشروع واحد ، أو عندما تظهر المشكلات نتيجة ضعف أو نفرة الإمكانات .

وكمثال نأخذ منهج المجتمع الصغير Mini Society حيث لا يتفق الشركاء ، فيما بينهم بالنسبة لمخططات تنفيذ المشروع ، أو قد يتعرض بعض المشاركين لمشكلات الإفلاس المحتمل نتيجة انخفاض الأسعار عن التكاليف .

عندما يناقش المعلم التلاميذ في هذا الموضوع ، يمكنه سؤال أعضاء الفصل عن المهمة التي يعملون بها ، ليقوم التلاميذ بالتعبير عن آرائهم في شتي الجوانب ، وبذا يستخرج المعلم من كل فرد الحلول البديلة الممكنة ، كما يقدم لهم في الوقت نفسه بعض مفاهيم المعرفة التعليمية (مثل : مفاهيم التخصيص ، مفهوم فض العقود بين الشركاء ، في حالة وجود اختلافات بينهم ، مفهوم تحليل الأسعار في حالة الإفلاس المحتمل) .

إن المشكلات متكررة الحدوث في المجتمع الصغير ، وما يرتبط بها من مفاهيم تساعد التلاميذ علي التعامل معها ، ينبغي أن تكون ماثرة في المواد التعليمية التي قد يستخدمها المعلمون في توجيه فكر التلاميذ نحو الأفضل .

٥- التغييرات في منهج الرياضيات والتغييرات في أساليب التقييم :

لقد تغير منهج الرياضيات في أوقات مختلفة نتيجة لتغير الآراء ، فيما يتعلق بطبيعة الرياضيات ؛ ونتيجة لذلك لم تعد مادة الرياضيات مجرد مجال للاستفسار عن بعض المفاهيم

والعلاقات الأكيدة غير المتغيرة التي تتسم بالصرامة العقلية ، والتي تركز علي عمليات الاستنتاج الدقيق والتفكير العلمي السليم ، وإنما أصبحت اليوم وسيلة للتفكير في العالم الخارجي ، وتكوين لمعني يرتكز علي الخبرات الإنسانية .

وبالتالي ابتعد حالياً منهج الرياضيات عن تدريس القواعد الجامدة ، ويتبع مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تتبنى رأياً يربط بين حل المسألة ومشكلة حقيقية من الحياة ، ليفكر التلاميذ فيما يجب عمله لحل هذه المشكلة .

ويشارك التلاميذ مع بعضهم البعض ، ومع المعلم في التفكير ، كما أنهم يتعلمون استراتيجيات حل المسائل وطرائق عرضها .

وقدم منهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية مجموعة من الإجراءات الحسابية التي تركز علي الإحساس بالرقم وفهم مدلوله أكثر من تركيزها علي خطوات الحل نفسه .

ونتيجة للتغيير الذي حدث في منهج الرياضيات ، حدث تغيير مناظر في مفهوم التقييم فعندما كان منهج الرياضيات مجرد مجموعة محددة من التعريفات والنظريات والتدريبات التي يتطلب حلها مجموعة من الإجراءات الروتينية أو النمطية ، كان تدريس موضوعات المنهج يتم بطريقة مباشرة ، وكانت عملية التقييم تتم علي أساس مدي تحقق الإجابات الصحيحة لبعض المهام المنفصلة التي تتطلب تمكناً أكلياً من القواعد والطرق والمهارات .

ولكن نتيجة لذلك التغيير الذي سبق التنويه إليه ، يربط التلاميذ الآن ببعض المهام والبحوث ذات العلاقة المباشرة بالعالم الحقيقي ، والتي تمتد لفترة طويلة من الزمن ، لذلك يتم حالياً استخدام أنواع عديدة من أساليب التقييم ، بحيث تتضمن : المقابلات ، الملاحظات ، الملفات ، تقديم التلميذ لبعض الإسهامات ، تفسير التلاميذ في العمل الجماعي لأساليب التفكير التي يتبعونها ، مشاركة التلاميذ في تقييم بعض قدراتهم الرياضية .

وتوجد أمثلة عديدة علي أساليب التقييم الجديدة في مشروع التقييم المتوازن لمنهج الرياضيات ، حيث تستخدم طرقاً مختلفة لتحديد ما يعرفه التلاميذ ، وما يستطيعون القيام به لذا .. تتضمن عملية التقييم مهاماً : طويلة الأمد وقصيرة الأمد ، كما تتضمن معرفة أساسية بالعالم الخارجي . أيضاً ، تحتوي عملية التقييم علي الأساليب والطرائق ، التي تساعد التلاميذ في حل المسائل وفي التعلم من أجل التقييم في ذات الوقت .

وفي التقييم الجديد ، من المحتمل استخدام أساليب عديدة عند تنفيذ التلاميذ للمشروعات التي يكلفون بها . فمثلاً : عندما يستخدم التلاميذ النسبة كطريقة لهم المعادلات ولاكتشاف أنواع الأرقام ، يقوم المعلم باختيار التلاميذ للوصول إلي تعميم عما إذا كان التلاميذ يسيطرون علي ما تقدم أم لا . ولتحقيق ذلك ، يلاحظ المعلم كل تلميذ علي حدة ، وي طرح مثل الأسئلة التالية :

* هل يستطيع التلميذ ... بناء تسلسلات للنسبة ؟

* هل يستخدم نموذجاً كمرجع للحل ؟

* هل يقدر التلميذ علي شرح معاني المصطلحات الواردة في التسلسل ؟

أو قد يلاحظ المعلم التلاميذ في مجموعات ، وي طرح مثل الأسئلة التالية :

* كيف يستطيعون فهم موضوعات لم يتعلموها من قبل ؟

* ما إمكانية شرح موضوعات جديدة بالنسبة لهم ؟

* كيف يعرفون أنهم يتبعون الحل الصواب ؟

* ما دلالة هذا الرقم بالنسبة لهم ؟ وما يشير إليه ؟

في ضوء ما تقدم ، في ظل النظام الجديد للتقييم ، لا يهتم المعلم كثيراً بالأسئلة الميكانيكية ، ولكنه يركز علي الأساليب التي عن طريقها يتحقق من فهم التلاميذ ، وبذا يتعرف أنسب الطرائق لتدعيم تفكير التلاميذ .

وبعامة ، تشجع كتابات التلاميذ ورسوماتهم الفرض المتعددة أمام المعلم كي يحدد نوعية وأساليب تفكيرهم في حل المسائل ، مع الأخذ في الاعتبار أنه أثناء قيامهم بتوليد أو وضع مسائل جديدة من إنتاجهم ، وأثناء شرح حلول هذه المسائل لبعضهم البعض ، فإنهم لا يمارسون فقط عمليات عقلية ، بل يناضلون فكرياً للحد الذي يصل إلي المعاناة والقلق والتوتر الذهني عند تعاملهم مع المصطلحات والتسلسلات والمنطق .

تأسيساً علي ما سبق ذكره ، يتم إدماج الأنشطة التعليمية مع فرص التقييم المستمر لتفكير الطالب ، لذا من الضروري التأكيد علي أن التقييم الجديد يعكس وجهة نظر جديدة ، تؤمن بأن علماء الرياضيات والتلاميذ يخلقون معرفة رياضية جديدة ، ويتقنون معارفهم الرياضية القديمة من الشرائب ، وأنهم في تعاملهم مع المعارف الجديدة والقديمة علي السواء ، يقومون بعملية تحدي ذهني رفيع المستوي ، كما أنهم يضطرون إلي تعديل أساليب تفكيرهم القديمة . لذا ، ينبغي أن يهتم المعلم بكيفية تفكير التلاميذ في العلاقات الكمية والفراغية المتنوعة من خلال التخمين . وبالطبع يتحقق ذلك ، عندما يشاهد المعلم عمل التلميذ منفرداً أو ضمن مجموعة ، أو عندما يستمع إلي مناقشات التلاميذ معه أو بين بعضهم البعض ، إذ أن ذلك يعطي المعلم صورة حقيقية ودقيقة بالنسبة لمستوي تفكير التلاميذ ، عن تلك الصورة التي قد يحاول تجنبها عنهم عن طريق نتائج أوراق الاختبارات .

ومن ناحية أخرى ، لا ينظر المعلم في ظل التقييم الجديد إلي الأفكار أو التفسيرات الخاطئة للتلميذ باعتبار أنها أمور تزدي إلي طريق مغلق ، إنما ينظر إليها علي أساس أنها مدخل يؤدي إلي تعلم جديد .

إن المعلم في ظل نظام التقييم البيثاني (التقييم الجديد) يكون حساساً للأخطاء ، التي يرتكبها التلاميذ عندما يطبقون ما تعلموه علي مواقف جديدة .

فعلي سبيل المثال : عندما يخطئ التلميذ في محاولة تطبيق قواعد كل الأرقام علي الكسور العشرية ، أو قواعد رموز الكسر الاعتيادي علي الرموز العشرية ، أو استنباط الخواص المميزة للحساب عند التعامل مع الجبر ، فإن المعلم غالباً لا يستخلص استنتاجاً من استجابة

واحدة لمسة واحدة ، ولكنه يحاول تعرف أسباب عدم الفهم الذي يشير إلى عدد من الأخطاء .
وفي الاستجابة لعدم الفهم العام ، يستطيع المعلم أن يطلب من التلاميذ البحث عن الارتباطات بين الأخطاء التي ارتكبوها ، وأن يتحدثوا عنها ويناقشوها .

فعندما يقدم التلميذ مفهوماً رياضياً خاطئاً ، كما في بعض العمليات الحسابية التالية :
 $216 + 13 = 229$ ، $887 + 103 = 990$ ، $989 + 52 = 1041$ ،
 $328 + 917 = 1245$ ، $31 + 9 = 40$ ، $201 + 399 = 599$ ، ...
 $815 + 446 = 1261$

يمكن للمعلم أن يتعامل مع الخطأ علي النحو التالي :

- * يسأل التلميذ عن شرح الخطوات التي اتبعها في الحل .
- * يطلب من التلميذ استخدام تمثيل فيزيائي أو أي تمثيل للعمليات الحسابية .
- * يكون سلسلة من المسائل ليستطيع التلميذ اكتشاف موقع الخطأ .
- * يطلب من التلميذ إعادة وتصنيف الأرقام ، وتجنب الطلوع بالأرقام .
- * يطلب من التلميذ حساب الإجابات بعمل مراجعات عقلية
- * يسأل التلميذ عن تقييمه لكيفية حله للمسألة .
- * يطلب من التلميذ إعطاء قائمة ظهور أرقام بعينها في خانات : الآلاف ، المئات ، العشرات ، الآحاد .
- * يعطي التلميذ الفرصة لتصحيح الخطأ ، وتقديم الجواب الصحيح .

والخلاصة :

يقوم التقييم البنائي علي مجموعة من الأسس ، هي :

- ١- تتضمن عملية التقييم : المعلم ، والتلاميذ ، وأولياء الأمور ، وغيرهم ، وإذا لا يكون المعلم هو المحدد الوحيد للمعايير التي في ضوئها يتم الحكم علي الأداء ، مع مراعاة الآتي :
 - أ) ينبغي أن تتضمن عملية التقييم وضع تفسيرات محددة لتفكير التلاميذ ، وللحكم علي فاعلية التقييم ذاته .
 - ب) ينبغي اعتبار المعايير الخاصة بكل تلميذ علي حدة بواسطة المجتمع التعليمي ككل .
- ٢- يهدف التقييم لتحقيق الفائدة والنفع للتلاميذ ، وليس السيطرة عليهم لضمان طاعتهم .
- ٣- يوجد عديد من الفرص لتقييم تعلم التلميذ وإعطاء تغذية راجعة ، وذلك عن طريق الاستماع إلي التلميذ ، كذا ملاحظته عندما يحاول الحصول علي إجابات عن أسئلته ، عندما يحاول تفسير تفكيره وتبريره .
- ٤- يتحقق التقييم الفعلي ، عندما يستخدم التلاميذ تفكيرهم في حل مشكلات ومشروعات الحياة الحقيقية ، وليس في حل المشكلات الواردة في الاختبارات المقننة .

التقييم Evaluation

تمهيد :

عندما تعرضنا لموضوع القياس والتقييم فيما تقدم ، قلنا إنه يمكن عن طريق الاختبارات المعمول بها في مدارسنا الوقوف بدرجة ما علي مستوي تحصيل التلميذ بالنسبة للموضوعات ، لئني يتطرق إليها الاختبار ذاته ، ولكن القضية برمتها لا تقتصر فقط علي مجرد قياس مستوي التحصيل - حتي لو فرضنا جدلا أنه يمكن تصميم الاختبار بطريقة تجعله يقيس بالفعل مستوي التحصيل الفعلي والحقيقي للتلميذ - إذ أن أهداف العملية التعليمية أوسع وأشمل من مجرد قياس مستوي التحصيل ، لأنها تتضمن ضمن ما تتضمنه تشخيص صعوبات التعلم ، وكذا تحديد فاعلية الأساليب والأنشطة التعليمية المستخدمة في المواقف التدريسية ؛ بهدف إثارة الدوافع الكامنة والظاهرة عند التلميذ ، وبهدف تنمية قدراته وقواه وطاقاته الابتكارية ، . الخ . ومن ناحية أخرى ، يؤكد الواقع الفعلي الملموس علي أن الاختبارات المعتادة تقيس فقط المستويات المعرفية الدنيا ، ولا يوجد فيها مكان لقياس المستويات المعرفية العليا ، ولحل المشكلات ، وللقدررة علي التفكير الإبداعي أو الابتكاري ، وغير ذلك من الأهداف التربوية المهمة.

لذا .. فإن تصميم الاختبارات الحالية ، لا يتفق مع التوجهات المعاصرة لتصميم الاختبارات ، إذ أن هذه التوجهات تجاوزت منذ زمان بعيد مجرد قياس المستوي المعرفي ، وتسمي الآن لقياس ما وراء المجالات المعرفية .

تأسباً علي ما تقدم ، نقول بدرجة كبيرة من الثقة أن الاختبارات بصورتها المألوفة لا تعطي حكماً دقيقاً عما تقيسه ، ومن هنا ظهرت الحاجة الماسة إلي تقنية جديدة ، تحقق أهدافاً أعم وأشمل من أهداف القياس النمطي التقليدي ، بحيث يمكن عن طريق تطبيقها وتحليل نتائجها إحداث تغيير في محتوى المنهج نفسه ، وفي أساليب تعليمه ، وهذه التقنية هي ما نطلق عليها لفظة التقييم .

وقبل التعرض لمفهوم التقييم ، يكون من المهم إبراز صدي الفضل الذي قني به الاختبارات ، حتي وإن كانت اختبارات قياس المستوي (أ) ، بالسبب لما وراء المجالات المعرفية . وذلك ما نوضحه في الحديث التالي :

في مقالة بعنوان العقل قوي الملاحظة The Observant Mind نشرت في مجلة أكسفورد اليوم Oxford Today يدعو ريتشارد داوكنز Richard Dawkins إلي إعادة النظر في نظام القبول بالجامعة .

والحقيقة ، إن موضوع هذه المقالة يدعو بطريقة غير مباشرة إلي التفكير في نظام جديد للحكم علي قدرات واستعدادات التعلم ؛ بخاصة بعد أن فشلت اختبارات المستوي (أ) في الحكم علي مستوي التعلم .

ونظراً لأهمية موضوع هذه المقالة ، والذي ينبغي أن يكون الشغل الشاغل للتربويين ولغير التربويين ، وأن يكون الهدف الأمثل لما يجب أن يحققه التعليم ، وبخاصة أنه يدعو لنظام جديد ، غير ذلك الذي يعتمد علي القياس والتقييم ، وأبنا أنه من المهم والواجب عرض هذه المقالة ، وهنا ما نتحققه - بتصرف - فيما يلي : (١٦) .

أثناء تقديم جائزة التحدي الجامعي لعام ١٩٩٨ ، قام ريتشارد داوكنز Richard Dawkins بإبداء ملاحظة عابرة ، وكأنها مجاملة رقيقة للطلاب في يوم تخرجهم ، إذ قال : «إنني أفتني أن تتوقف جامعة أكسفورد عن الحكم علي قبول الطلاب المتقدمين للالتحاق بها وفقاً للمستوي (أ - A) ، وتستبدل ذلك بعمل أسلوب التحدي الجامعي للاختبارات » .

وعلى الرغم من أن ريتشارد لم يأخذ الملاحظة السابقة التي أبدأها بعين الجدية تماماً ، فقد طلب منه الدفاع عن تلك الفكرة العابرة ، ولتحقيق ذلك الأمر أوضح الآتي :

منذ بضع سنوات مضت ، وجد زميل له يعمل في جامعة عريقة وتتمتع بصيت عالمي ، أن إحدى الطالبات فشلت في تحديد موقع أفريقيا علي خريطة العالم . وعلى الرغم من هذا ، قد قبلت بالجامعة لدراسة التاريخ الحديث ، وذلك بعد مرورها في منافسات صعبة مع بقية الطلاب وقد عضدها في القول ، حصولها علي درجات عالية في الاختبارات ، وأدائها الجيد في المقابلة الشخصية ، ولكن :

لماذا شعر (ريتشارد) بصدمة شديدة لقبول هذه الطالبة في الجامعة ؟ هل يعود ذلك لعدم قدرة الطالبة علي تحديد موقع قارة أفريقيا علي الخريطة ؟ هل سيبتدخل موقع قارة (منزل الإنسانية) بشكل مباشر في دراستها لمادة التاريخ ؟ هل تتطلب مهنتها المستقبلية كخادمة للوطن أو كمصممة للأزياء أو كمدبرة للإعلانات ضرورة ملاحظة شكل القارة المشبهة ؟

قد تكون الإجابات عن الأسئلة السابقة بالنفي ، وعلى الرغم من ذلك فإن ريتشارد يعتقد أن تلك الطالبة لم يكن من المفروض قبولها في الجامعة .

حقيقة ، قد لا نبالي باستخدامات أي جزء محدد من المعرفة العلمية ، فنحن ننسى معظم ما تعلمنا في المدرسة بمجرد تخرجنا ، ولكن الشيء المهم هو العقلية قوية الملاحظة التي نكتسبها من خلال تعلمنا في المدرسة .

لذا ، يتساءل ريتشارد : ما نوعية تلك العقلية التي تفشل بعد مرور ثمانية عشر عاماً في رحلة الحياة الطويلة في تحديد موقع قارة أفريقيا ؟ هل هذه هي العقلية التي ترغب في تعليمها ؟ هل هذه هي العقلية التي ترغب في توظيفها أو تكليفها بعمل أي شيء ، حتي بعد مرورها بتعليم مرتفع التكلفة ؟

وعلى الرغم من أن تلك الطالبة قد لا تكون تعلمت موضوع (قارة أفريقيا) كأحد موضوعات الجغرافيا في المدرسة - وهنا بالطبع أمر مستبعد - فإن هذا ليس بالضرر الوجيه أو المبرر المقنع ، لأن معظم الأشياء التي نعرفها لم تضح في عقولنا عن طريق دروس بعينها ، نكون قد تعلمناها في المدرسة ، ولكننا تشريناها بطريقة أسنوزية من الصحف والإذاعة والتلفزيون والكتب والشرطة بين بعضنا البعض ، كما أننا - وهنا هو المهم في هذه القضية - قد فتحنا

أعيننا وآذاننا في خلال رحلتنا الجياتية ، فوجدنا أننا نعرف موقع قارة أفريقيا . وبالتالي عندما تفشل هذه الطالبة في تحديد موقع قارة أفريقيا ، فإنها لا تستحق دخول الجامعة ، وينبغي أن يحجز مكانها شخص آخر ، بغض النظر عن عدد الدرجات التي حصلت عليها في المستوى (أ - A) .

إن العقلية التي تتفوق في الدراسة الجامعية ، وتنجح في العالم ، لابد أن تتمتع بقوة الملاحظة ، لأن تلك السمة تمكنها من التقاط الأشياء والربط بينها في علاقة دالية وتجعلها قادرة على التحدي العلمي .

وبالطبع فإن ملاحظة أو تحديد موقع قارة ليس هو التأهيل الأساسي لدخول الجامعة ، ولكنه يعكس حالة متطرفة ربما تشكل النهاية الأخرى للمنظور الذي ننسني اكتشافه باختبار التحدي الجامعي .

وكمثال آخر في حامية أكسفورد لم يتعلم أحد الطلاب موضوع الظرف (Adverb) خلال فترة دراسته الجامعية ، إذ لسه حفظه ثم إلغاء هذا المقرر . وعلى الرغم من هذا ، كان الطالب يعرف تماماً المقصود بالظرف ، لأنه تعلمه من خلال تعاملاته في الحياة ، بالطريقة نفسها التي تعلم بها المقصود بالبيضة والشجرة .

ويجدر التنويه إلي صعوبة معرفة ما هو الظرف بالطريقة نفسها التي يتم بها تعرف ماهية البيضة والشجرة أو أفريقيا ، وبخاصة بالنسبة للطلاب الذين ينتمون للأسر التي من الطبقة العاملة ، ولكن على الرغم من أن هذا الطالب كانت أسرته من الطبقة العاملة ، فإنه استطاع تعرف المقصود بالظرف لأنه كان يمتلك العقلية قوية الملاحظة : أي يمتلك العقلية القادرة على التحدي الجامعي .

وبعد أن يتعامل الطالب ذو العقل قوي الملاحظة مع كتابات شكسبير ، يكتسب الدلالات الضمنية أو غير المباشرة أو الخفية لتلك الكتابات ، وبالتالي يمكن لصاحب هذه العقلية أن يكون كاتباً ممتازاً أو متحدثاً قديراً .

وقد يعتقد البعض أن الإنجازات التي سبق التنويه إليها نافذة القيمة وعدية الجدوي . ولكن ذلك ليس صحيحاً تماماً ، ويعوز أصحاب هذا الاعتقاد الموضوعية والعقلانية في الحكم على الأمور ، وربما تنقصهم العقلية قوية الملاحظة ، إذ أن الجانب المهم والخطير فيما تقدم هو إمكانية الحصول على مرشح فائز ، أو عضو لجنة علمية أو فنية أو اجتماعية ... له القدرة على الإقناع ، أو شخص قادر على عمل مسودات للمذكرات أو الأوراق المهمة ، أو عضو لجنة وزارية يتمتع بالثقل السياسي .. إلخ .

ويمكن لأصحاب العقول قوية الملاحظة استنباط النظريات الجديدة في الرياضيات والعلوم والتاريخ وفي أي مجال دراسي آخر ، دون أن يكون لإعداد وتجهيز هذه النظريات أي ارتباط بالمعرفة العلمية الحالية لأصحاب تلك العقول .

أيضاً ، لا يمكن التنبؤ بالصرامات التي يمكن أن تكون لها صلة بالنظريات الجديدة

المستنتجة لغير أصحاب العقول قوية الملاحظة ، لأنه لو كان باستطاعة الأفراد العاديين التنبؤ بتلك العوامل لحصلوا مباشرة علي تلك النظريات .

وبعامة .. ينجح صاحب العقل قوي الملاحظة في شتي المجالات والميادين ، وذلك مثل : العمل في السفارات ، وفي السياسة ، وفي العمل الحر ، وفي الصحافة ، إلخ .

ويمكن استخدام اختبار التحدي للقبول الجامعي في الكشف عن أشياء مهمة نفتقدها في الوقت الحالي باستخدامنا اختبار المستوي (A-I) . ومن هذه الأشياء ، السمات الشخصية للمتعلمين وميولهم وتوجهاتهم المستقبلية . ناهيك عن أن اختبار التحدي للقبول الجامعي يكون اختباراً متعمقاً في إجرائه ووضعه وتصحيحه . كما أن هذا الاختبار بمثابة ورقة امتحانية واحدة، يمكن تقديمها لكل طالب بغض النظر عن المادة العلمية المفضلة لديه ، وبذا لا يقارن طباشير الكيمياء بجنية الكلاسيكيات .

وأخيراً ، ينبغي التنويه إلي ضرورة عدم النظر إلي أي سؤال باعتباره معرفة عامة ، طالما لا يمكن أن نتخيل إمكانية سؤاله مرة أخرى خلال العشر سنوات التالية ، كذا أهمية إلغاء الأشياء غير المهمة ، التي نستخدمها ونستمتع بها لفترة قصيرة ثم نساها .

مفهوم التقويم :

بادئ ذي بدء ، نشير إلي الفرق بين الدلالة اللغوية اللفظي : التقييم والتقويم ، إذ جاء في مجموعة القرارات التي أصدرها المجمع اللغوي تحت كلمة تقييم ، أن قيم الشيء ، تقييماً يعني حدد قيمته ، للفرقة بينه وبين قوم الشيء ، يعني عدله .

إذا ، يرتبط التقييم بالقيمة Value ، بينما بهتم التقويم بتعديل أو تصحيح ما أعوج . وعليه ، فإن التقويم يتضمن ضمناً تحديد القيمة (التقييم) ، لأنه دون تحديد قيمة الشيء ، لا يمكن تعديله أو تصحيحه نحو الأفضل .

تأسيساً علي ما تقدم ، يتطلب التقويم من الناحية اللغوية ، فحص المكونات الأساسية للموضوعات وتحليلها ، بهدف إصدار الأحكام الدقيقة عن قيمتها ، التي علي أساسها تتم عملية التعديل والإصلاح . لذا ، أصبح في حكم المستحيل ، عدم استخدام التقويم في جميع مجالات الحياة ، التي تتطلب إصدار أحكام وقرارات مادية أو قيسية ، تتسم بالموضوعية والعقلانية .

ويجدر الإشارة إلي أن عملية التقويم قد تتطلب استخدام المعكات Criteria ، والمستويات Standards ، والمعايير Norms ، لتقدير مدى كفاية الأشياء ، ودقتها وفعاليتها ، علماً بأن التقويم قد يكون كميّاً أو كيفيّاً .

ويمكن أن يعطي التقويم قيمة للشيء ، وفقاً لمستويات سبق وضعها أو تحديدها سلفاً ، عن طريق استخدام البيانات أو المعلومات ، التي يوفرها القياس والتقييم .

والسؤال : وماذا عن التقويم في التربية بعامة ، وفي المناهج بخاصة ؟ هناك عديد من الأمور التي تفرض نفسها علي تفكير التربويين ، ولعل من أهم وأبرز هذه الأمور ، هو ما يتعرض أو ما يتصل بموضوع التقويم التربوي ، الذي هو :

بمثابة تقنية جديدة تحمل بين طياتها احتمالات إحداث ثورة في أساليب الإدارة والتخطيط التي تمارسها المؤسسات التربوية . ولا تشمل هذه التقنية بأجهزة أو أدوات ، بل بمجموعة من الأفكار والفنون والأساليب ، التي إذا جمعت مع بعضها البعض ، تحدد مفهوم الميدان الجديد ، وهو ميدان التقويم .

إذا عملية التقويم بمثابة تقنية ، ينبغي أن يشترك في تخطيطها وتطبيقها ، جميع أطراف العملية التربوية ، فمن لهم علاقة : مباشرة أو غير مباشرة ، أو لهم علاقة : صريحة أو ضمنية بالتعليم . وذلك بهدف إصدار أحكام دقيقة ومضبوطة عن : المعلم ، المتعلم ، المنهج ، العملية التربوية ذاتها . ولا تقتصر أهداف التقويم علي معرفة الواقع الفعلي فقط ، بل تمتد لتشمل تحديد المواقف التي تتطلب ، إما تغييراً جزئياً أو تغييراً شاملاً ؛ من أجل التحديث أو التجديد لتحقيق التطوير الأفضل بما يتوافق مع الظروف الحالية والمستقبلية المحتملة .

لذا ، تتأدي عملية التقويم عن طريق الممارسات الذهنية والأدوات العملية ، من قبل جميع الأطراف التي تشترك فيها ، مهما كان حجم هذا الاشتراك .

والتقويم كفرع من فروع المعرفة ذو تاريخ قصير ، وذلك لأن العلوم الاجتماعية والإنسانية والنفسية المعاصرة لم تطبق عليها مثل تلك الأحكام إلا مؤخراً . والتقويم ، هو العملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة الإجابة عن مثل هذه الأسئلة التالية :

* كيف يطمئن المعلم إلي نجاحه في تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية ؟

* هل يسير المتعلم نحو الأهداف المنشودة بالسرعة المطلوبة ؟

* إلي أي مدى وصل المتعلم في تقدمه نحو الأهداف المطلوب تحقيقها ؟

وتهدف عملية التقويم تعديل الطرق والوسائل التي تستخدم للوصول إلي الأهداف المرغوب فيها . كما أنها قد تؤدي إلي تعديل الأهداف نفسها ، إذا ثبت عدم ملائمتها لحاجات المجتمع ، أو التعلم ، أو المادة . وعليه ، تشمل عملية التقويم جميع نواحي شخصية المتعلم من ميول ، واتجاهات ، ومهارات ، واستعدادات ، وتحصيل دراسي .. إلخ .

وبذا ، تتضمن عملية التقويم تقدير التغيرات السلوكية ، سواء علي المستوي الفردي أو المستوي الجمعي ، والبحث في العلاقات بين هذه التغيرات وبين العوامل المؤثرة فيها ، وهي بذلك تلقي الضوء علي النواحي التالية :

* الفرد ، ومدى كفايته في النواحي المنشودة .

* الجماعة ، ونوع العلاقات الديناميكية المتوفرة فيها .

* البيئة ، بما تحتويه وتشمله من ظروف وعوامل تؤثر علي الفرد والجماعة .

علي ضوء ما تقدم ، يكون التقويم أعم وأشمل من القياس ، لأن القياس يعطي فكرة جزئية عن الشيء ، الذي يقاس فقط . بمعنى أنه يقيس مستوي التعلم من ناحية ما ، بينما يعطي التقويم صورة صادقة وشاملة عن جميع المعلومات كمية أم كيفية ، وسواء أكان ذلك عن طريق القياس أم بالملاحظة والتجريب .

إذا ، التقييم جزء لا يمكن فصله عن عملية التعليم والتعلم ، فهو يستمر طالما العملية التربوية مستمرة ، وهو يهدف بجلاء مدي كفاية الوسائل والإمكانيات التعليمية المستخدمة في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة .

ومن ناحية ثانية ، يقوم المتعلم منفرداً بعملية القياس ، بينما يشترك في عملية التقييم جميع أطراف العملية التربوية (التلميذ - المعلم - المدير أو ناظر المدرسة - الوجه - ولي الأمر - المواطن العادي) ، لذا فالتقييم عملية تعاونية شاملة .

ومن ناحية ثالثة ، يشمل التقييم عمليتي القياس والعلاج معا ، إذا فالتقييم أعم وأشمل من القياس ، لأنه عملية قياسية ، وقائية ، علاجية .

وتعاني المناهج المعمول بها حالياً في مدارسنا من التأثير الضار لتحويل مصطلح تقييم إلي مصطلح قياس ، إذ أن نسبة كبيرة من التربويين ، ومن غير التربويين ، علي حد سواء يخلطون بين المصطلحين ، فلا يفرقون بينهما ، ولا يضعون حدوداً فاصلة بينهما .

ونتيجة لهذا الخلط وعدم وضوح الرؤية ، يوجه كثير من التربويين جل اهتمامهم إلي دراسة المجالات الأكثر سهولة في الخضوع للقياس ، وكأنما هذه المجالات هي نهاية الطاف بالنسبة للعملية التعليمية ، فيهللون المجالات الصعبة في القياس ، أو التي تحتاج إلي عملية تقييم لجميع جوانبها .

إن التأكيد علي ما يقاس فقط في البرامج التربوية ، يجعل القياس بمثابة المسلك أو الطريق الذي يتم من خلاله تحديد الكم والكيف التربوي ، وذلك من حيث أنواع البرامج التي ينبغي تقديمها للتلاميذ ، ومن حيث تنظيم موضوعات تلك البرامج وطرق تدريسها .

إن ما تقدم يجانبه الصواب تماماً ، والمفروض أن يحدث عكس ذلك علي طول الخط ، إذ ينبغي أن تشتق فلسفة التقييم من فلسفة المنهج ، وليس العكس ، يعني : أن فلسفة التقييم تعود بالدرجة الأولى إلي طبيعة المنهج ، ولا تعود طبيعة المنهج إلي أساليب التقييم التي يمكن استخدامها . ولذا ، إذا كان المنهج يقوم علي المواد الدراسية ، تتحول عملية التقييم إلي عملية نهائية لا تزيد عن الامتحانات المألوفة المعمول بها في مدارسنا . وبذا ، يهدف التقييم مجرد الوقوف علي تحصيل المعلمين الدراسي . أما إذا كان المنهج يعتمد علي النشاطات والممارسات التعليمية والتربوية ، تتحول عملية تقييم المنهج إلي عملية مستمرة ومتغيرة ، لأنها تشمل التحصيل الدراسي من جهة ، ووسائل المنهج لإعداد المعلمين للحياة الحالية والمستقبلية من جهة ثانية .

ويجدر بنا أن نشير إلي أن هناك فروقاً أساسية في علوم التقييم ، لذا يجب ألا نخلط بين التقييم التكويني والتقييم الإجمالي ، وأن نعرف الحدود الفاصلة بينهما .

فالتقييم التكويني : يركز علي مدي الفعالية التي يجري فيها تطبيق برنامج ما ، فمثل هذا التقييم يحدث دائماً في الوقت نفسه مع سير البرنامج . والتقييم التكويني يركز علي المسائل التالية :

- هل أهداف البرنامج منعكسة على عملياته الحقيقية ؟
- هل يصل البرنامج إلى القطاع المطلوب ؟
- هل يتم صرف الموارد بشكل ناجع ؟
- ما التحسينات التي يمكن إدخالها على إدارة البرنامج وعلى العمليات اليومية ؟
- ففي عمليات التقييم التكوينية ، يكون الهدف عادة توفير معلومات لواء البرنامج ، فتساعد الذين يتحملون مسئولية تحقيق هذه المهمة على تعديل أساليبهم وعملياتهم .
- أما التقييم الإجمالي : فإنه يركز على الدرجة التي يصل إليها تحقيق أهداف البرنامج . والباحث الذي يجري مثل هذا التقييم يسأل نفسه عادة أسئلة ، مثل :
- كيف تمت ترجمة أهداف البرنامج طويلة المدى إلى أهداف قصيرة المدى ؟
- إلى أية درجة أسهم كل جزء من البرنامج في تحقيق كل هدف من هذه الأهداف ؟ وكيف ؟
- كيف نتأكد من أن أي تحسين تم ملاحظته هو نتيجة لتطبيق البرنامج ، ولا يرجع لعوامل أخرى ؟
- وبإيجاز ، فإن التقييم التكويني يركز على العملية ، بينما يركز التقييم الإجمالي على النتائج .
- وهكذا ، فإن عمليات التقييم تجري إما جنباً إلى جنب أثناء تنفيذ كل خطوة من خطوات البرنامج (التقييم التكويني) أو بعد انتهائه بالكامل (التقييم الإجمالي) .
- وهناك عملية تقويم أخرى لا تقل أهمية عن عمليات التقييم السابقة ، وهي التي تجري قبل البدء في تنفيذ البرنامج ، وهي تتصل باختيار فعالية خطة البرنامج أو بدائلها .
- وعلى الرغم من أن الاختبارات الأولية من أكثر أنواع التقييم سذاجة ، فإنها تستعمل على نطاق واسع في العلوم التربوية . وتتضمن سذاجة هذا النوع من الاختبارات في مطالبة المشاركين في البرنامج بالحكم على تجربتهم . وكثيراً ما يكون هذا (التقييم) بمثابة مجموعة من الشهادات التي تبرز أهمية البرنامج ، وتشيد بقبته .
- وعليه ، إذا أردنا استعمال أسلوب الشهادات أو أسلوب اختبار البرنامج بعد انتهائه ، فيجب قبل بدء البرنامج معرفة طبيعة المشاركين فيه ودراسة اتجاهاتهم .
- إن استعمال الاختبارات الأولية والاختبارات التي تجري بعد انتهاء البرنامج لا تضمن الوصول إلى نتائج ثابتة بالنسبة لما حققه البرنامج أو ما تحقق منه .

ولتوضيح ما تقدم ، نقول : إذا أردنا اختبار أسلوب جديد في الرياضيات ، يتم تطبيقه على مجموعة مختارة من طلبة المدارس الثانوية : فالتقييم الذي يكتفي بمجرد مقارنة نتائجهم في الرياضيات في السنة الثانوية الأولى وفي السنة النهائية ، لا يعد كافياً حتى ولو ظهر حدوث تحسن دراماتيكي في درجات هؤلاء الطلاب ، إذ كيف نعرف أنهم قد تعلموا عن طريق البرنامج

أكثر مما يتعلمونه بأنفسهم في حالة عدم مشاركتهم في البرنامج الخاص ؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة ، من الضروري إجراء مقارنة دقيقة بين التحسن الذي طرأ على المشاركين وبين جماعة مشابهة ، أي (فئة مراقبة) من غير المشاركين ، وذلك (قبل وبعد) عملية اختيار الدرجات .

إن الذين يبدؤون ببرنامج جديد ، سواء أكانوا من المشرعين أم العلماء ، النظريين أم البيروقراطيين ، كثيراً ما تكون لديهم أسباب ممتازة ، يبررون بها أفعالهم بأشكال غامضة أو مجردة . وقد يبدو ذلك لهم ، بمثابة الأسلوب العلمي الأمثل ، على الرغم من أن هذا الوضع قد يخلق مشاكل خطيرة للباحثين .

فمثلاً ، محاولة رفع مستوى التعليم العلمي في معاهد وكليات العلوم ، يتطلب تحديد نوعية التعليم العلمي التي يمكن قياسها .

وكثيراً ما يمكن في مثل هذه الأحوال ، استعمال المتغيرات المتعددة الأبعاد لقياس هدف محدد : فربما تعليم العلوم لمستوي ما قبل التخرج مثلاً ، يمكن معرفتها بواسطة (١) تقويم أسلوب وسلوك الهيئة التدريسية . (٢) عدد الطلبة الذين يختارون التحول إلى دراسة العلوم من الأقسام الأخرى . (٣) عدد الطلبة الذين يطمعون في الحصول على درجة الدكتوراه في العلوم (٤) نوعية الأجهزة المتوفرة . (٥) نسبة الطلبة إلى الأساتذة في أقسام العلوم ، وهكذا .

وبإمكان العلماء اتباع أسلوب من أسلوبين ، عندما يطلب إليهم الحكم على صلاحية برنامج بعينه : فيعصم بصف نفسه بأنه (بندقية مستأجرة) وظيفته هي مجرد الإجابة عن أية أسئلة يقدمها مدير البرنامج . أما البعض الآخر ، وهو الأكثر تعقيداً ، فإنه يقول أن بإمكان العالم بل وعليه أن يطبق خبرته التحليلية ليعلل الأسئلة والافتراضات الأساسية نفسها .

ولعظم البرامج التربوية أهداف متعددة ، وتطبق في عدد من الإطارات باستعمال أساليب مختلفة . فخير التقويم يقوم في الواقع بسلسلة من الدراسات للإجابة عن السؤال التالي : تحت أية ظروف طبق البرنامج ؟

وتزود الإجابة عن أسئلة محددة عن العناصر الرئيسية المكونة للبرنامج إلى نتائج أكثر فعالية يمكن تطبيقها على قرارات السياسة التربوية ، وذلك بعكس الأسلوب الذي يقوم بمجرد إصدار حكم بالنجاح أو الفشل فيما يتعلق بسلامة وصحة الفكرة ككل .

وتخلق أبحاث التقويم تحديات فريدة للعلماء الذين يعملون في هذا الميدان . فعلى العالم أن يجري بحثه في محيط يكون فيه العمل قائماً ومستمر . وعليه أن يحاول قياس أهداف غامضة ويكتشف تأثيرات ضعيفة في ظل ظروف صعبة وقاسية . لا تقارن أبداً بتلك الظروف المريحة التي يتمتع بها علماء المختبرات ، الذين يجرون اختبارات محددة في ظروف معينة وطبقاً لقياسات محددة . وبالإضافة إلى ذلك .. يجب على هؤلاء الباحثين الذين يعملون في ميدان التقويم العمل مع عدة فئات : الفئة التي مولت البرنامج ، والفئة التي تطبق البرنامج ، والفئة التي تستفيد من البرنامج ، وكثيراً ما يجري عملهم في إطار سياسي مشحون بالشكليات

والصوريات .

وهكذا ، يجب أن يمتلك خبير التقييم كلا من الخبرة الحسابية والإحصائية للعالم الاجتماعي ، والخبرات البيروقراطية والإدارية لرجل السياسة . وعلى الرغم من أن هذا الأمر قد يبدو صعباً ، فإنه يجعل العمل في مجال التقييم التربوي أكثر تشويقاً وإثارة .

ولكن التحدي لا ينتهي مع انتهاء عملية التقييم ، إذ لا يمكن افتراض أن التوصيات الممتازة لبحث ما سوف يتم تطبيقها مباشرة . بل قد يضطر خبير التقييم إلى استعمال قدراته ومرواها من أجل تفسير الاستنتاجات المعقدة لصانعي القرار السياسي أو التربوي ، ومن أجل اقتراح الخطوة العلمية التالية لتحسين البرامج .

ومن المهم أن نتذكر أن التقييم يجب أن يتضمن تحديدًا للنوعية ، وتحديدًا للأحكام المتعلقة بالنوعية . وهي كثيراً ما تكون شخصية وذاتية وصعبة التوفيق

وظائف التقييم :

يمكن تلخيص وظائف التقييم في الآتي :

أ) وظائف تعليمية :

وهذه تتمثل في :

• الكشف عن حاجات ومشكلات وقدرات وميول المتعلمين ؛ بقصد تكيف المنهج تبعاً للنتائج التي تكشف عنها عملية التقييم .

• تحديد ما حصله المتعلمون من نتائج التعلم المقصود وغير المقصود ، كذا تحديد مدى استفادتهم مما تعلموه ، ومن ثم يمكن مقارنة هذا بالأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها .

• توجيه عملية التعليم لتسير في مسارها الصحيح ، كذا الوقوف على مدى نجاح عملية التدريس المعمول بها .

ب) وظائف علاجية وإرشادية :

وهذه تتمثل في :

• الحصول على ما يلزم من معلومات تسهم في إدخال التغييرات اللازمة والواجبة في المناهج والأنظمة التعليمية .

• الحصول على ما يلزم من معلومات تسهم في تقسيم المتعلمين في فئات تبعاً لإمكاناتهم وقدراتهم الذهنية والتحصيلية ، فيمكن قبولهم في نوع التعليم الذي يناسب أيًا منهم ، وبذا يمكن توجيههم حرفياً أو مهنيًا .

• الوقوف على مدى كفاية المدرسة ووسائلها ، وتحديد نواحي النقص فيها .

• الحصول على معلومات كافية وواقعية وشاملة عن المتعلمين ، وذلك بهدف كتابة تقارير عنهم إلى أولياء أمورهم .

تقويم المنهج التربوي

إن عملية تقويم المنهج التربوي ، عملية لها أصولها وقواعدها التي ينبغي مراعاتها بدقة من خلال تحقيق الآتي :^(١٨)

١- تحديد الأسس التي تقوم عليها عملية تقويم المنهج :

- * أن تكون عملية تقويم المنهج عملية مستمرة .
- * أن تشمل جميع جوانب المنهج المطلوب تقويمه (الجوانب المعرفية - الجوانب الوجدانية - الجوانب النفسحركية) .
- * أن تتكامل عملية تقويم الموضوعات التي يتضمنها المنهج مع أساليب وطرق تدريسه ، ومع الوسائل المعينة المستخدمة في تعليمه .
- * أن تقوم عملية تقويم المنهج على أساس ديمقراطي ، وذلك يعني :
 - أن يقوم التقويم على أساس حرية التفكير لكل من المعلم والمتعلم ، وكلنا جميع الأطراف المشتركة فيه .
 - التقويم عملية تعاونية يشترك فيها جميع أطراف العملية التربوية ، أي يشترك فيها المعلم والمتعلم والموجه والناظر وولي الأمر .
 - أن يعترف التقويم بالفروق الفردية بين المتعلمين .
 - أن يبنى التقويم على أساس الأسلوب العلمي الذي يتميز بسمات أهمها ما يلي :
 - الصدق : الوسيلة الصادقة هي التي تقيس بالفعل الشيء الذي وضعت لقياسه ، دون أن تتأثر النتائج بعوامل أخرى غير النواحي المطلوب قياسها في هذا المجال .
 - الشبكات : ويعني إعطاء الوسيلة النتائج نفسها عند تكرار استخدامها ، أو استخدام صورة مكافئة لها بعد فترة زمنية معقولة أو في الوقت نفسه .
 - الموضوعية : وتعني عدم تأثر النتائج كلما أمكن ذلك بالعوامل الشخصية .
 - التنوع : ويعني استخدام مجموعة من الوسائل التي يكمل بعضها البعض .
 - مراعاة المستوي : يعني أن تناسب الوسائل المستخدمة مستوي المتعلمين .
 - التمييز : يعني أن يساعد التقويم على إظهار ما بين المتعلمين من فروق فردية .
 - التخطيط : يعني أنه يجب وضع برنامج شامل لتقويم جميع نواحي نما المتعلمين .
 - الدلالات التربوية : يعني أن تكون النتائج قابلة للتنظيم والتحليل ، حتى يسهل كشف العلاقات بينها وفهم مفزاها واستخلاص النتائج منها مما يساعد على إصدار أحكام سليمة .
- * أن يكشف التقويم عن مدي نما وتقدم الفرد والجماعة على السواء .
- * أن يهتم التقويم بجميع العوامل والظروف الخارجية التي قد يكون لها تأثير مباشر أو

غير مباشر في المنهج .

* أن تتسم عملية تقويم المنهج بالمرونة : بحيث تسمح بإعادة النظر في الأساليب المستخدمة في برنامج التقويم على ضوء التغيرات ، التي طرأت على بنية وتركيب هيكل المنهج من ناحية ، والتغيرات التي قد تحدث بسبب العوامل الخارجية المؤثرة في المتعلمين من ناحية أخرى .

* أن تأخذ تقويم عملية المنهج بكل جديد وحديث تسفر عنه ، وتظهره نتائج البحوث والدراسات التي مياديتها هي طرائق تحسين أساليب العمل في المدرسة وتطوير البرامج التربوية فيها .

* أن تكون عملية تقويم المنهج عملية اقتصادية وغير مكلفة من حيث النفقات والوقت والجهد .

٢- خطوات وضع برنامج التقويم :

يجب أن تمر عملية التقويم بالخطوات التالية :

- * توضيح فلسفة المدرسة وتحديد أهدافها .
- * تحديد أهداف التقويم والأغراض المرجوة منه .
- * ترجمة هذه الأهداف إلى أنواع من السلوك .
- * تحديد المواقف التي يظهر فيها السلوك .
- * اختيار وسائل وطرائق التقويم ومواقفه .
- * تنفيذ التقويم وجمع الأدلة والشواهد على أنماط السلوك التي تترجم الأهداف .
- * إعادة التقويم مرة ثانية للتأكد من صحة عملية التقويم السابقة .
- * تعديل المنهج على أساس النتائج التي تظهرها عملية التقويم .

٣- جوانب تقويم المنهج :

أ) تقويم تخطيط المنهج :

يشتمل تخطيط المنهج على خطوات ثلاث هي :

- * وضع الأهداف .
 - * وضع الخطة واختيار نوع الخبرات التربوية .
 - * تنظيم الخبرات التربوية .
- لذا يجب أن يتضمن برنامج التقويم كل خطوة من الخطوات الثلاث السابقة .

ب) تقويم تنفيذ المنهج :

إن عملية تقويم المنهج تتضمن طرائق معالجة جميع العناصر ذات العلاقة بالمنهج ، بمعنى أنها تشتمل على طرق التدريس ، والكتب المدرسية ، وأنواع النشاط التي يشترك فيها المتعلم ، والعلاقات الاجتماعية ، وغير ذلك من النواحي ، بشرط أن يتم تقويم كل جانب منها بالوسائل المناسبة له ، والتي تختلف بالطبع باختلاف الهدف من كل جانب من تلك الجوانب . والجدير بالذكر ، أنه يجب إدراك أن تقويم المنهج بشقيه السابقين (التخطيط والتنفيذ) ،

لا يتأتى إلا عن طريق غناء المتعلم والجماعة وتقديم المجتمع .

جـ: التقويم خلال عملية تطوير المنهج :

إن عملية تجربة المنهج كما هو مترجم بالكتاب المدرسي لهُ أمر ضروري ومهم ، وذلك قبل تعميم الكتاب على مستوي جميع المدارس ، وتتم عملية تجربة المنهج في الصف والمدرسة الاختيارية (فصول مدرسة التجريب) . وفي ضوء النتائج التي تسفر عنها عملية التجريب ، يمكن لوائح المنهج أن يلجأ إلي حذف أو زيادة جزء أو درس أو نشاط ، أو تغيير النسق المتبع في وضع الكتاب .

إن التقويم خلال هذه المرحلة ، غالباً ما يتألف من ثلاث مراحل متتالية ، يوضحها الجدول التالي :

مرحلة التقويم	المراحل التعليمية	حجم العينة	الوظيفة والدور
التقويم الأولي	العناصر الروتينية	١ - ٢ صف	اختيار النشاطات
التجارب الأولية	ترجمة جديدة لمعظم العناصر	٤ - ٦ صفوف	تعديلات في نشاطات المنهج
التقويم النهائي	الترجمة الجيدة والآخرية لكل العناصر	٢٠ - ٥٠ صفاً	تقرير الشروط السابقة لاستعمال المنهج

٤- المعلومات المستعملة في عملية التقويم :

يمكن تصنيف المعلومات المستعملة في عملية التقويم بثلاثة أنواع ، وهي :

* المعلومات المبنية على استبيانات ومقابلات .

وذلك عن طريق أسئلة موجهة :

- لخبراء المناهج والمواد التعليمية .

- للمعلمين والمشرفين التربويين .

- للمتعلمين .

* المعلومات المبنية على المراقبة والملاحظة أثناء عملية التعليم والتعلم :

علي أن يقوم بعملية الملاحظة أشخاص مدربون ، يدونون ملاحظاتهم الشخصية في بطاقات مجهزة لهذا الغرض .

* المعلومات الإجرائية :

وذلك عن طريق أسئلة مدروسة (موضوعية) ليتم طرحها على التلاميذ لتعرف عملهم وشعورهم أثناء عملية اختبار المنهج .

وبين الجدول التالي تلخيصاً لأنواع المعلومات التي يتم تجميعها :

م	نوع المعلومات	المعلومات المبينة على المحاكمة		المعلومات المبينة على الملاحظة	المعلومات الإجرائية
		خبراء المهج	المعلمون والشرقون التلاميذ		
١	التحصيل		x		
٢	الأهداف	x	x		
٣	الإلتقان	x			
٤	التنظيم الإجرائي	x	x		
٥	الكلفة	x	x		
٦	الوضوح	x	x	x	x
٧	الصعوبة	x	x	x	x
٨	الرغبة	x	x	x	
٩	الاستعمال المناسب		x	x	
١٠	التفكير غير المترقعة	x	x	x	

٥- ما المعلومات الخلفية التي نحتاج إليها في تقويم المنهج التربوي ؟

أ) يمكن الربط بين المنهج التربوي وتقويمه بكل ما له قيمة من الأنشطة الموضوعية ، التي تجعل التلاميذ يعرفون أو يحددون الأهداف المطلوب تحقيقها ، من خلال عملية التقويم بشكل دقيق ومتوازن مع الواقع .

وعليه ، يمكن للمدرسة والتلميذ على السواء طرح مثل هذه الأسئلة :

- كيف تكون الأنشطة المقترحة ذات قيمة ؟

- ما الأهداف المطلوب تحقيقها ؟

- كيف يمكن صياغة الأهداف المطلوب تحقيقها بطريقة دقيقة ومتوازنة ؟

وبذا يكون لكل من المدرس والتلميذ دور في تقويم المنهج .

ب) مثل هذا التقويم عن أي منهج دراسي جديد ، لا بد وأن يعمل في ضوء ما يراه كل من المدرسين والتلاميذ مرغوباً ومناسباً ، بشرط أن يتحقق ذلك من خلال نظرة حقيقية للمصادر والتسهيلات المتاحة لتنفيذ هذا المنهج .

ج) ومع ذلك فعملية تقويم المنهج تصبح أكثر تعقيداً ، عندما نحاول أن نقرر إلى أي مدى وبأي الوسائل يمكن تقدير أحكام كل من المدرسين والتلاميذ وغيرهم المتابعين والموجهين الفنيين والمستشارين وأولياء الأمور والموظفين والسياسيين والآخرين ،

وذلك بالنسبة لقضية ما إذا كان المنهج الدراسي له قيمة أم لا ؟

د) والنظر الحالي للمنهج الدراسي يشير إلى أهمية إلقاء الضوء على الدوافع الخاصة بتدريس وتعليم المنهج ، وكيف يتم التدريس ؟ وكيف يتعلم التلميذ ؟ وما ضمانات نجاح عملية التعلم ؟ كل هذه الأمور ترتبط بطريقة أو بأخرى بعمليات مختلفة لتقويم المنهج الدراسي .

هـ) وحيث أنه يمكن التعبير عن العناصر الأساسية للمنهج في شكل صياغات عن الأهداف والمحتوي والتقويم ، لذلك فإن هذه العناصر الأساسية تعطي نموذجاً حيوياً ومهماً لتشكيل مشروعات المنهج القومي أو المنهج المحلي ، بحيث تأخذ تلك المشروعات في اعتبارها وضع وتنفيذ أفكار جديدة في التقويم . وبخاصة ، فإن الخطوط الخاصة بتصميم وتنفيذ مشروعات المنهج الدراسي ، ينبغي أن تشير إلى :

* تحليل جميع أبعاد الموقف التعليمي تحليلاً مفصلاً لمعرفة ما يمكن أن يكون عليه كل موقف ، بشرط ضرورة التفكير في أبعاد كل عمل مقصود .

* اختيار الأهداف .

* اختيار وتكوين المحتوى .

* اختيار وتكوين طرق التدريس والمحركات التعليمية

* عملية التقويم .

وعن طريق ربط الخطوط السابقة ، يحدث تفاعل بين عناصر المنهج . وعلى الرغم من أنه قد تحدث بعض التذبذبات المستمرة في عملية تصميم وتنفيذ مشروعات المنهج ، فإن النظام الخاص بهذه العملية يتحرك بصفة عامة تدريجياً للأمام . وبما ، يمكن الحكم على هذا المنهج يجب بناؤه أو بقاءه (إن كان موجوداً بالفعل) ، أم لا .

ويتم تحديد قيمة وجدوي المنهج على ضوء المرتكزات التالية :

* الحكم الأولي للمدرسين عن المنهج (أفكارهم عن سير العمل في هذا المنهج . وآراؤهم عند انتهاء المنهج ، آراؤهم مرة أخرى عندما يتكرر هذا المنهج) .

* رد الفعل وتصرفات التلاميذ الذين يدرسون هذا المنهج :

- عندما يكون جديداً .

- عندما لا يصبح منهجاً جديداً .

و) ما الشيء المتصل بما يسمى بالطريق التقليدي لتقويم المنهج الدراسي ؟

يمكن أن نقول إن الطريق التقليدي في بعض المشروعات يمكن أن يعمل في بعض الخطوات التالية :

* التقويم الابتدائي :

ويرتبط بقرارات أولية عن إخراج منهج حقيقي له قيمة

* التقويم التشكيلي :

ويتم تجريبه في المدارس التجريبية ، ويعطي الاهتمام الأكبر لما يحدث فعلاً أثناء التدريب عندما ينفذ المنهج . ومع استمرار تعليم المنهج ينفذ التقويم المستمر باستخدام أنواع مختلفة من الاختبارات . ويعمل مسح للصفات والمهارات والاهتمامات والاستفسارات ليبنى على أساسها أولاً الحكم على المدي ، الذي يمكن الإجابة فيه بالنسبة لهذا المنهج .

* التقويم التلخيصي

وفي هذه المرحلة تبذل المحاولات لتقويم ما حصله التلاميذ ، الذين أكملوا دراسة هذا المنهج ، وأيضاً مرفق المدرسين والتلاميذ من المنهج .

* التقويم الأثقي :

ويهدف إجابة السؤال : ماذا يحدث عندما يجرب هذا المنهج علي نطاق واسع في عدد كبير من المدارس ويكرر عدة مرات ؟ إن الطريقة المستخدمة للإجابة عن السؤال السابق تشكل أسلوباً مطولاً أو تقوياً أفقياً

رأ الأشكال المختلفة للتقدير المستخدمة في تقويم المنهج الدراسي :

إن هذه العملية لا ترتبط فقط بأنواع مختلفة من الاختبارات والامتحانات ، ولكنها ترتبط أيضاً بالملاحظة والتسجيل النظامي لتقدم التلاميذ الذي يقوم به المدرسون والأطراف الأخرى . لذا ، فإن طرق التقويم اختلفت في السنوات الأخيرة ، لتتوافق مع الأغراض التي تستخدم فيها أو من أجلها

ح) مدي الحاجة لمداخل جديدة لصلبة تقويم المنهج الدراسي .

إن بعض المهتمين بتقويم المنهج الدراسي يؤكدون أهمية قياس التقدم في الأشكال التقليدية لتقويم المنهج الدراسي . وهذا يرتبط بدراسة :

كيف يعمل هذا المنهج الدراسي ؟

- كيف يتأثر بالمواقف التي يستخدم فيها ؟

- ماذا يري فيه الذين يستخدمونه من مزايا وعيوب ؟

ما ردود فعل التلاميذ بالنسبة للمنهج الدراسي ؟

وفي بعض أساليب المداخل الجديدة New approach يبدو أن تقويم المنهج يشبه النموذج التقليدي . ولكن عند التركيز علي هذه المداخل ، نجد أنها تهتم أكثر بالوصف والتداخل ، أكثر من القياس والتنبؤ اللذين يهتم بهما النموذج التقليدي

وتتميز المداخل الجديدة لعملية التقويم بالاستمرارية والوضوح والتغيير (عندما تظهر الحاجة إلي ذلك)

ولكن هل هناك حاجة لإجابة هذا النوع من المداخل الجديدة ، التي تتطلب ربط التعليم بمرجع للاختبارات لقياس مستويات تحصيل التلاميذ ؟

لقد اقترح (بيدجون وآخرون) أن هناك أنواعاً من التعليم : يجب أن يتوقع المدرسون أن

غالبية تلاميذهم يحققون - عن طريقها - إجابة كاملة فيما يفعلونه ، فيشكلون استراتيجيتهم التعليمية علي هذا الأساس ، ويدور الجدول في بعض الحالات حول إمكانية الوصول لثلث هذه الإجابة بواسطة التلاميذ أنفسهم ، لأن المدرسين وتوقعاتهم لتحصيل تلاميذهم تكون دون المستوى . أي هابطة . مثل هذا النوع من الجدول يرتبط بإنتاج أنواع اختبارات تستخدم فقط لقياس مثل هذه الإجابة .

٦- تحمل مسؤولية التقويم :

لكل من المعلم والمتعلم والناظر والموجه وولي الأمر دوره الذي يجب أن يتحمله كل منهم ، وذلك علي النحو التالي :

أ (المعلم :

وذلك عن طريق الاختبارات التي يجريها علي المتعلمين ، وعن طريق ملاحظتهم وتتبع سلوكهم داخل وخارج الفصل الدراسي .

ب (المتعلم :

يجب أخذ رأي المتعلم فيما يدرسه من مواد ، وفيما توفره المدرسة من أنوار النشاطات المختلفة ، بشرط أن يتعاون مع زملائه في تحقيق ذلك .

ج (الناظر أو مدير المدرسة :

- أن يتولي قياس نجاح وسائل الإدارة والإشراف في تحقيق أهداف المدرسة ، التي سبق تحديدها .

- أن يتولي الإشراف على جميع الخبرات المدرسية التي تتم داخل وخارج المدرسة .

د (الموجه :

يجب ألا يقتصر عمل الموجه علي مجرد تقويم كفاءة المعلم في تحقيق العمل المسئول عنه ، بل يجب أن يمتد عمله ليشمل تقويم جميع جوانب المنهج الدراسي .

هـ (ولي الأمر :

- يجب أن يكون التعاون بين المدرسة وولي الأمر تعاونًا إيجابيًا ، لأن ذلك يساعد في الوقوف علي مدي غناء سلوك المتعلمين داخل وخارج المدرسة .

- يجب أن يمتد نشاط عمل مجالس الآباء ليكون لها دور فعال في تقويم العمل المدرسي من جميع جوانبه .

٧- جوانب تقويم المنهج :

يجب أن يشمل التقويم الجوانب التالية :

- مدي شمول المنهج للمواقف الحيوية ذات الاهتمام الخاص بالنسبة للمتعلمين .

- مدي ربط المنهج بالأهداف التي يسعى المجتمع إلي تحقيقها ، وأيضًا بالمشكلات التي يعاني منها هذا المجتمع ، وتقف حجر عثرة أمام تقدمه وتطوره .

- مدي التفاعل بين المدرسة والبيئة الخارجية .
- مدي تفاعل التلاميذ فيما بينهم من ناحية ، وفيما بينهم وبين معلمهم من ناحية ثانية ، وذلك وفقاً للقيم الديمقراطية السائدة في المجتمع .
- مدي إسهام المدرسة في نجاح النهج .

٨- وسائل تقويم المنهج :

يمكن تحقيق ذلك عن طريق :

أ) قياس نداء الفرد : وذلك عن طريق :

- تقويم تحصيل المتعلم في مجالات المنهج المختلفة ، وذلك عن طريق :
 - الأسئلة الشفهية اليومية .
 - الاختبارات التحريرية (اختبارات المقال) .
 - الامتحانات الموضوعية
 - كتابة المقالات والمذكرات وكراسات العمل .
 - اختبارات الأداء .
- تقويم التكيف الشخصي الاجتماعي ، وذلك عن طريق :
 - تتبع كل ما يقوم به المتعلمون وتسجيله بدقة وموضوعية .
 - رأي المتعلمين في زملائهم .
 - تقارير أولياء الأمور .
 - الرسوم البيانية الاجتماعية التي تبين العلاقات المتبادلة داخل مجموعات المتعلمين .
- تقويم نداء ميول المتعلمين :

وذلك عن طريق الاستفتاءات المعدة لذلك الغرض ، أو ملاحظة المتعلمين ملاحظة دقيقة ، أو تحليل الكتب والموضوعات التي يفضلها المتعلم ... إلخ .

● تقويم نداء الاتجاهات المرغوب فيها :

وذلك عن طريق الاستفتاءات أو الاختبارات التي توصل لهذا الغرض أو ملاحظة أعمال المتعلمين ومناقشتهم ، كذا عن طريق البطاقات أو التقارير التتبعية ، وهي خاصة بتجميع وحفظ جميع الحقائق عن المتعلم .

ب) قياس نداء الجماعة . وذلك عن طريق :

* تقويم الجماعة لمعلمها .

* أو تقويم العلاقات بين أفراد المجموعة الواحدة .

جـ) قياس تأثير المدرسة على المجتمع ، وذلك عن طريق :

• الإحصاءات الخاصة بالمستوي الاقتصادي والصحي والاجتماعي للبيئة .

• تتبع خريجي المدرسة للوقوف على مدي استفادتهم من البرنامج الدراسي ، الذي سبق لهم دراسته ، كذا الوقوف على مدي استفادة المجتمع منهم .

* أراء المواطنين ورجال الأعمال لمعرفة رأيهم في النشاطات التي تتحمل المدرسة مسئولياتها ، كذا لمعرفة مدى صلاحية الخريجين لتحمل مسئولية الأعمال ، التي يكفلون بها في الحياة العملية .

٩- تصورات واقتراحات جديدة لتقويم المنهج :

تتمثل هذه التصورات والاقتراحات في الآتي :

أ) تقويم من أجل ماذا ؟

تعتبر كلمة تقويم من أصعب التصورات في دراسة المناهج بعامة . إنها كلمة صعبة لأن الكلمة تستخدم بطرق عديدة في تداخل غير مضبوط للمعاني . وفي محاولة لتوضيح استخدام تعريفات التقويم ، نجد أنها تكون أقل فائدة عند وصف المحتوى . لقد أوضح عديد من الكتاب أن التقويم غالباً ما يكون معنياً باتخاذ القرار .

ويمكننا التمييز بين ثلاث أنواع من القرارات التي قد يشمها التقويم :

* تحسين المنهج المحدد :

لتقرير المواد والطرق التعليمية المناسبة ومتطلبات التغيير اللازم .

* قرارات بخصوص الأفراد :

لمعرفة احتياجات التلميذ من أجل إعطائه حقه من التعليم ، وهنا تكون أحد أغراض الاختبار تعريف التلميذ بمدي تقدمه أو قصوره .

* اللاتجة الإدارية

للتحكم علي مدي كفاءة كل من النظام المدرسي والمدرسين . وينبغي أن تشير اللاحقة الإدارية إلى ضرورة توجيه الاهتمام بمدي ارتفاع مستوى المنهج ، إما من خلال مقياس مقنن ، أو عن طريق مجموعة من المدرسين الذين يحاولون تحسين برنامج تدريبيهم .

إذ الهدف الرئيسي للتقويم هو التأكيد علي تأثيرات المشروع (المنهج) ، وتدوين الأحداث والظروف التي تحدث فيها هذه التأثيرات ، وتقديم هذه المعلومات في شكل برنامج يساعد صانعي القرار التعليمي في عمل تقويم ملائم ، ثم تبني هذا البرنامج .

ب) ما نوع التقويم ؟

إن النموذج التجريبي (التقليدي) للتقويم أحياناً يشار إليه كنموذج نباتي زراعي . ومن الممكن أن يكون هذا نقداً ضمنياً ، وفي بعض الأحيان يكون نقداً صريحاً للتجربة القديمة الكلاسيكية التعليمية ، التي كانت تتعامل مع التعليم كموضوع بسيط ، وكانت تنظر إلى التقويم:

* كنسق لاختبار قبلي .

* وكبرنامج تدريسي .

* وكاختبار بعدي .

ما سبق يطابق تماماً ما يحدث فى التجربة الزراعية التى تختبر كفاءة السماد الجديد بواسطة :

- قياس ارتفاع النبات .

- مدة بالسماد لبعض الوقت .

- القياس مرة أخرى .

ثم مقارنة معدل النمو بمعدل نمو نبات من ذات النوع لم يستخدم فى زراعته السماد الجديد .

إن كثيراً من ردود الفعل عارضت تطبيق ذلك النوع من التصميم التجريبي لتعليم الأطفال ، على أساس أن الموقف التدريسي التعليمي للأطفال يعتبر أكثر تعقيداً من ملاحظة نمو النبات .

فعلى سبيل المثال ، تظهر الأجناس البشرية اختلافاً عندما توضع تحت الملاحظة ، بينما ملاحظة نمو نبات مثل الكرنب لا يظهر ذلك . وعليه ، ربما تكون التوقعات غير المتعمدة للتداخل الإنسانى أكثر أهمية فى أى موقف يضم الجنس البشرى . وفى المواضيع التعليمية يكون النسق أكثر أهمية من الإنتاج .

لقد أشار (بارلت هاميلتون) إلى أهمية (التقويم الإلتارة) ، كما أشار (قانون تاووى ١٩٧٦) إلى أن الصعوبات لا تقتصر على التقويم . ولكنها تشمل أيضاً كل البحوث التعليمية . وفى الواقع لا يهتم التقويم الحديث باستخدام النموذج الباتى الزراعى فى تقويم جميع جوانب المنهج .

إن عدم الرضا عن النموذج النباتى الزراعى الذى يشار إليه كنموذج للمخرجات ، ربما يقودنا لاستخراج النماذج المصنعة (نماذج المهندسين) التى يكون لها دافع واحد ، يتمثل فى البحث عن بعد لتقويم جديد ليكون بعداً مقترناً بالنجاح . وبذا يمكن الحصول على مشروعات منهجية لها مردودات تربوية كبيرة ، وذلك على الرغم من أن هذه المشروعات غالباً ما تكون مباشرة وواضحة .

ويجب إعطاء التقويم التأثيرات القوية الفعالة من مجالس المدارس ليكون مؤثراً وفعالاً . ولكن ، قد يظهر بعض المدرسين تردداً فى قبوله ، بسبب عدم مصرفتهم لأساليب التقويم الصحيحة ، أو كيفية استخدام هذه الأساليب .

ويعامة ، يجب أن يتضمن جميع المدرسين فى المدارس التجريبية عند تطبيق أى أسلوب جديد فى التقويم ، فيولوه عنايتهم وتقديرهم . وبذا يمكن الحكم على مدى فعالية ذلك الأسلوب ، وتحقيقه لأغراضه .

والتأكيد على الحجم فى تجربة النموذج الزراعى بوجه له نقداً له مغزاه . إذ أن النماذج الكبيرة قدمت اختلافات كبيرة وكافية للتحكم بشبات . ولقد اقترح (روبرت ستاك) بأن ما يحتاجه فى تلك المرحلة هو إعطاء ، أو إيجاد نظرة شاملة ، أكثر من كونها نظرة فى ميكروسكوب .

إن ما تقدم ، لا يمثل نقداً للطرق والأساليب التجريبية ، ولكنه يعنى ببساطة أنه ربما انتقلنا إلى قياس مفصل قبل تفسير ووصف طريقة جيدة لصورة كاملة (نهائية) للتقويم . وإذا كان التقويم يعمل على مساعدة صانعي القرار ، ولا يقتصر على مجرد تقويم نتائج الاختبارات المنفصلة ، فلابد من إعطاء معلومات أكثر لتجعل صانعي القرار يقومون باختيار عقلاني .

إن رد الفعل ضد التقاليد القديمة للتقويم ، جعل التقويم التجريبي يأخذ عدداً من الأشكال التي يمكن وضعها في مصطلح : كأن نقول (نهج جديد) أو (هوجة جديدة) .

في هذا الصدد ، تحدث (ستاك) عن التقويم الإيجابي أو المحيبي أو سريع الاستجابة ، كما استخدم (بارت وهملتون ، ١٩٧٦) أسلوب إثارة العقل ، بينما ركز (ماكدونالد) على تقويم دراسة الحالة .

وبعامة ، قيل أن أساليب التقويم الجديدة تجاه أنظمة علم الاجتماع أو علم وصف الإنسان ، أي تجاه النظام السوسولوجي والاثربولوجيا الاجتماعية والتاريخية . وهنا ، أصبحت الأنظمة السابقة لها أقلية على علم النفس التجريبي والقياس السيكولوجي (قياس سرعة العمليات العقلية ودقتها) .

وعندما تخلى المستقصي (المجرب) عن النموذج النباتي ، فإن دوره كان واضحاً ، إذ يحدث الآن تشجيع لاستخدام المهارات الإنسانية والنظرة الإنسانية . ومن هنا ، أصبح خبير التقويم الجيد يرتبط بمجموعة متنوعة من التخصصين ، مثال ذلك : علماء النفس ، الأنثروبولوجيين الاجتماعيين والتاريخيين . وفي جانب من هذه المبادئ ، يجب أن يكون للقائم بالعمل البحثي وزنه في فحص الشكل المعقد للدليل الإنساني وتصوره في الاستنتاج المستخلص منه .

جـ) قواعد التقويم الجديدة (غير التقليدية) :

تحتاج أساليب التقويم الجديدة بدرجة كبيرة إلى مستويات عالية جداً من المهارات في التعامل بين الأشخاص . لذا ، يوجد احتياج لتطوير الخطوط الإرشادية المعنية بعملية التقويم ، لوضع معيار معين للتقويم على أساس منهجي مقبول .

ويخصوص الأسلوب الجديد في التقويم ، فهناك شبه إجماع واتفاق بين الخبراء على مستوى الدول المتقدمة في المجال التربوي على أهمية مناقشة الأهداف ، والإجراءات الخاصة بالتدريب التقريري التعليمي . ولقد أثمرت تلك المناقشات التي تحققت بالفعل في المؤتمر الذي عقد في ٢٠ ديسمبر ١٩٧٢ في جامعة (تشرشل) ، (كمبريدج) عن الآتي :

* على الرغم من أن المجهودات الماضية قد بذلت من أجل تقويم بعض الممارسات ، فإنها لا تخدم بدرجة كافية احتياجات هؤلاء الذين يطلبون الدليل على آثار تلك التدريبات (بقاء أثر التدريب) ، وذلك بسبب :

- عدم الاهتمام بالانساق التعليمية .

- زيادة الاهتمام بقياس التغيرات النفسية في سلوك التلميذ .

- وجود مناخ للبحث التربوي يكافئ الضبط في قياس العمومية للنظرية التربوية التي تظهر التباين غير الملام بين كل من المشاكل الدراسية والمسائل البحثية .
- وعلى الرغم مما تقدم ، فإن هذا المناخ يسامح بدرجة كبيرة في الربط غير الفعال بين الباحثين وهؤلاء الخارجين عن المجتمع في البحث .
- * إنهم أيضاً وأفقدوا على المجهودات المستقبلية لتقويم تلك الممارسات التي صممت ، وهذا من أجل :
- الاستجابة للاحتياجات والمتطلبات لمختلف الجماهير .
- تصيير العمليات التعليمية المنظمة المعقدة في الأنماط التي يتم تصميمها .
- الاعتماد على القرارات المهنية والعامة تقريباً .
- تقرير اللغة المناسبة للجماهير .
- * والأكثر تحديداً ، فإنهم يوصون بزيادة :
- الملاحظة العلمية للعلاقات بعناية ، لإمكانية استخدامها أحياناً كبديل للعلاقات العلمية ، التي يمكن التوصل إليها من خلال الأسئلة والاختبارات .
- مرونة تصميم التقييم بدرجة كافية ليلائم الاستجابات غير المتوقعة .
- وضوح الأسس التي تقوم عليها عملية التقييم بدرجة كبيرة لمن يقوم به .
- * وعلى الرغم من عدم وجود صعوبات في المنشورات نفسها ، فإن هناك انشغالاً عاماً على أهمية أن يراعى مصمم بطاقات واختبارات التقييم الأمور التالية :
- الأدوار المتصارعة التي تظهر أحياناً خبير التقييم نفسه كمجرب وعالم ومرشد ومدرس وصانع قرار في آن واحد ، وكمختص فني وصاحب عمل وخادم في صنع القرار في الجهة الأخرى .
- حدود الاستفسار التي يقدمها من يقوم بعملية التقييم للمفحوصين ، مع الأخذ في الاعتبار أن تكون تلك الحدود محكمة بدقة .
- المزايا والعيوب الناتجة من الممارسات التربوية الخاصة بجميع الحقائق العلمية أو التحكم في المتغيرات ، إذ يجب أن تكون لها سمات محددة حتى يمكن زيادة العموميات .
- التعقيد أو التسامح في القرارات التربوية على ضوء سياسة اجتماعية واقتصادية واضحة . أيضاً ، تحديد المستولية التي يمكن أن يواجهها أو لا يواجهها خبير التقييم في توضيح هذه التطبيقات .
- قدرة خبير التقييم على ترجمة ملاحظاته ، بدلاً من ترك الآخرين يجتهدون في تفسيرها . وفي المقابل يمكن استخدام قرارات عديدة مختلفة من أجل برنامج تربوي واحد .

وأحد عيوب أسلوب التقويم للإفادة يشتمل في أن التقويم المطلوب غالباً ما يضر بالموضوع الموزع كتقرير موضوعي . وهناك عيب آخر ، هو أنه يوجد عدد غير قليل من خبراء التقويم قد يتبعون هذا الأسلوب بطريقة استقراطية في تقويم بعض الجوانب لذواتهم فقط . وهذا يجعل طريقة التقويم أكثر بعداً عن المدرس ، أكثر من كونها طريقة للبحث التربوي التقليدي . بالإضافة إلى ما تقدم ، يكون من المهم مناقشة عملية التقويم مناقشة علنية ، ويكون من الخطأ الاعتقاد بأن للتقويم مصطلحين مختلفين ، هما : تقليد تجريبي ، وتقليد تجريدي أو كيفي .

إن أسلوب مناقشة موضوع التقويم هو الذي يوحى لنا بوجود أسلوبين في التقويم . وهذه ليست قضية عامة ، فالتقويم الأكثر حذية قد تطور تدريجياً بسبب عدم الرضا عن الطريقة التجريدية . وبالنسبة للنموذجين الخاصين بالتقويم (التقليدي والمنتظر) فيمكن أن يؤكد كل منهما على تخطيط أكثر بعداً وعمقاً .

ويبدو أن أحسن أنواع التقويم هو ما ينتج من الخلط بين الأسلوبين السابقين ، ولكن الحفظ على التوازن أو الموائمة عملية صعبة ، وبخاصة أن هناك علاقة مؤكدة بين المنهج الموضوعي (أو الاتجاه الموضوعي للمناهج التجريبية) والسلوك النفسي (أو علم نفس السلوك) ومن جهة أخرى ، فإن التقويم الواضح أقرب ما يكون إلى خطة للملاحظة ، التي يشترك فيها جميع الأطراف ، أو إستراتيجية تقوم على الدراسة العلمية للجس البشري . وهذا لا يمكن المبالغة فيه ، ولا يمكن أيضاً أن تنسب الحقائق تماماً إليه . لذا ، فإن النموذجين لا يصح أن يجتمعا .

لقد ناقش هذه النقطة راي مورنو في مقدمة كتابه (النجاح أو الفشل سنة ١٩٧٧) ، وقضى (مورنو) عاماً كاملاً (١٩٧٣ - ١٩٧٤) يدرس أهداف وطرق تقويم المناهج ، وبدأ في بداية الأمر يرتبط بالنموذج التجريبي بشتات ، ولكن في النهاية كان ملتزماً أكثر وأكثر بنواحي ثابتة ومؤكدة للتقويم غير التقليدي . وأخيراً ، اتفق مع الذين خططوا لمرج الطرق أو الاتجاه المتوازن لمشكلة التقويم . مثلاً ، نحن لا نستطيع أن نتجاهل القياس والاختبار حينما يستطيعان إعطائنا أو إمدادنا بالشكل الذي يحتاجه صانعو القرار .

ولكن على أي حال ، يجب ألا نتجاهل عالم أو مجال المدرس في أي نوع من التقويم المنهجي أو تقويم المناهج . وهذا يرتبط بحقيقة مفادها أن عديداً من موضوعات المناهج المبكرة قد بنيت على فكرة المعلومات ، التي يقدمها المدرس على أساس أنه مدير المشروع أو المشرف على الموضوع ، لأنه سيقدم المعلومات والمواد العلمية . لذا ، ففي أية عملية لتطوير المناهج ، يجب أن يكون المدرس عنصراً أساسياً . ولكن ، هناك متغيرات لا نستطيع تجاهلها ، ويجب ألا تعامل بطريقة عامة وسطحية . من هذه المتغيرات ، أن المدرسين قد لا يكون رد فعلهم تجاه بعض الأمور بطريقة تنبؤية كاملة . أيضاً ، فإن محاولة عمل تعميمات ، يعني ببساطة أننا نسقط من حساباتنا الاختلافات الفردية والمحلية .

وهذا يبين أنها مهمة أكثر صعوبة ، عما لو أخذنا بنهايات مبنية على نتائج الاختبارات فقط .

د (المدرس كباحث :

أشار (لورانس ستنهاوس ١٩٧٥) بأنه لا يجب إنتاج أو عمل نماذج لتطوير المناهج في مقابلة نموذج تقييم المنتج ، وبذلك لا يوافق على التفرقة بين تقييم وتطوير المناهج .

ويشرح (ستنهاوس) اقتراحه بالعودة إلى بحثه عن (التدريس عن العلاقات البشرية) ، ويقترح أن يبدأ موضوع البحث من بعدين :

أولهما : السرية في كيفية دراسته للعلاقات البشرية .

ثانيهما : أنه من غير المحبب أن يكون هناك طريقة واحدة للتدريس عن العلاقات الإنسانية التي يمكن شرحها أو التعليق عليها ، فهو يقترح أنه من غير المرغوب تقديم المعلومات نفسها وبطريقة التدريس نفسها لأجناس متعددة داخل مدرسة واحدة ، حيث توجد مجموعتان من جنسين مختلفين .

ومهمة المدرس كباحث ليست كبيرة ، إذ تقتصر على الإجابة عن مثل هذه الأسئلة :

هل هذه الأسئلة ناجحة ؟ أو هل هذا البرنامج التدريسي سيعمل من أجل القدر كله ؟ أو كيف يمكن الحكم على مدى مناسبة الأشياء في هذه الظروف الخاصة ؟

إن كل الاقتراحات المتعلقة بالمناهج ، لها اقتراحات مشروطة وتتطلب الظروف الخاصة لامتصاصها . وطبعاً لما يراه (ستنهاوس) فإن المدرس المهني سوف تقابله بعض الصعوبات ، وذلك لأن المعلم كباحث يكون عمله مزدوجاً ، إذ أنه يجمع بين كونه مدرساً وملاحظاً مستقلاً في الفصل الدراسي . وهذا الوضع يحمله مسئوليات جسيمة ، وفي بعض المدارس يصعب تحقيقها .

وتوجد بعض القواعد الخاصة بسلوك المدرس ، قد تساعد المدرسين ليكونوا كملاحظين داخل الفصول . وأحد هذه الأساليب التكنولوجية المتطورة هو (التثليث) ، ويشتمل في رؤية المدرس لموقف معين إذا ما قورن بموقف التلاميذ . وهذا تطور رائع لجعل المدرس كخبير ، وجعله مهنيًا في الوقت ذاته . ولكن ، ينبغي ألا يقتصر عمل المدرس على ملاحظة الموقف ووصفه فقط وإنما يجب أن يعمل على التغيير أثناء دورة البحث .

إن ما تقدم ، يسهم في تحسين مستوى تعليم الأطفال في المناطق الأربية التعليمية ، كما أنه يساعد المدرسين في عملهم ، ويلفت نظرهم إلى أهمية عدم الاكتفاء على استخدام طرقهم الخاصة في التدريس ، وبذا يمكن تضيق الفجوة بين المحاولة والإنجاز .

هـ دراسات الحالة :

إن دراسة الحالة هي واحدة من الطرق المستخدمة في التقييم الكيفي أو غير التقليدي ، وتشتمل بعض مميزات دراسة الحالة في الآتي :

* تبرز دراسات الحالة قوة الواقع الذي يتم دراسته ، وهذا يسبب انسجاماً وتوافقاً مع الخبرة مما يجعل القواعد الطبيعية للتقويم تقبل إلى التعميم . وبذا يمكن توظيف الأنساق العادية في إصدار الأحكام ، فيستطيع الناس فهم الحياة ، والأعمال الاجتماعية من حولهم .

* تسمح دراسات الحالة بالانغماسات على الفور ، لذا تتركز قوتها الخاصة في لفت الانتباه لصعوبة الحالة في حالتها الصحيحة .

* تتعرف دراسات الحالة مدى تعقيد الحقائق الاجتماعية ، وتهتم بالحضور الذاتي للمواقف الاجتماعية . لذا ، تستطيع دراسات الحالة أن تقدم شيئاً ما عن الصراعات بين الآراء ، التي قدمت بواسطة المشاركين .

وبعامة ، فإن أفضل دراسات للحالة هي التي تكون قادرة على تقديم بعض التدعيمات الخاصة بترجمة السلوك والمواقف الإنسانية .

* إن دراسات الحالة يكونها قائل عملية الإنتاج ، يمكن أن تكون على شكل أرشيف لمواد وضعية كافية تعطي تفسيرات مستمرة ؛ مما يوضح أغراض التعليم المعقدة والتنوعة.

ويمثل ما تقدم قيمة واضحة إذ أن امتلاكنا لمصدر كهذا ، قد يجعل الباحثين يعدلون من أهدافهم التي قد تكون مختلفة عن الواقع .

* إن دراسات الحالة هي خطوة للعمل البناء ، إذ أنها تبدأ في عالم من الأفعال ، وغالباً ما تكون رؤيتها للأمور بمثابة ترجمة مباشرة ، يتم وضعها للاستخدام على المستوى الفردي ، أو من أجل تقييم الشكل العام وفي صناعة سياسة تعليمية .

* تقدم دراسات الحالة نتائج تقويم في أكثر من شكل لأكثر من نوع من أنواع التقارير ، وذلك يعني امتداداً طويلاً عميقاً في التقويم .

* وعلاوة على ما تقدم ، فإن دراسات الحالة ربما تساعد أو تساعد في ممارسة (الديمقراطية) وفي صنع القرار ، إذ أنها تقدم معلومات ذاتية مقبولة تسمح بالحكم على التطبيق .

تقويم مخرجات العملية التعليمية^(١٩)

يشتمل الغرض الأساسي لوصف وتوضيح المقصود بتقويم مخرجات العملية التعليمية في مفهوم عديد من الأشكال ، التي يمكن أن تكون عليها عملية تقويم مخرجات العملية التعليمية.

ويتم الاختيار من بين هذه الأشكال بواسطة المحكمين أنفسهم ، وبواسطة مديري البرنامج، وذلك بالنسبة للقرارات التي يمكن اتخاذها حول الهدف الأساسي من التقويم .

وأول هذه القرارات الوقوف على مدى تحقيق النتيجة المرغوب فيها بشكل جيد على مستوى الفرد ، أو على مستوى المجموعات . ولكن ، صياغة أهداف التقويم على أساس المستوى الذي يحقق حاجات كل فرد عالياً تكون مكلفة ، وغير مطلوبة . لذا ، يفضل تقويم عدة برامج لمجموعات متجانسة من الأفراد ينشودون منافع متشابهة . وإن كان العيب في هذا الموضوع هم المحكمون من حيث تفضيل العمل والتعامل مع البيانات الخاصة بالمجموعات أو الخاصة بالأفراد .

إن فحص حالة المشاركين في البرنامج بعد تلقيهم التدريب ، سوف يوضح للمديرين البرامج التي يتم قبولها على أساس صلاحيتها . لذا ، فإن التقييمات البسيطة للتقدير قد تكون مرضية لتحقيق الغرض السابق إلى حد بعيد .

وإذا لم تكن التقييمات البسيطة للتقدير كافية لتحقيق الغرض السابق ، فلا بد من تجميع معلومات إضافية لتحسين إمكانية تفسير النتيجة .

ويمكن توضيح المزيد من التفسيرات للنتيجة عن طريق :

١- ملاحظة المشاركين في البرنامج أكثر من مرتين .

٢- ملاحظة مجموعة إضافية .

٣- قياس متغيرات أخرى إضافية ومستقلة .

وينبغي أن تكون أهداف تقييم البرنامج فوق مستوى الشكوك ، حتى يمكن تحديد ما إذا كان البرنامج هو السبب المباشر في إحداث تغير ملحوظ في سلوك المشاركين في البرنامج أم لا . وإذا وجدت أية شكوك حول وجود توافق يعود للعوامل الصدفة ، يكون من السهل استبعادها باستخدام التجربة لتقدير نتيجة البرنامج .

وجدير بالذكر أن التجربة الحقيقية هي التي يراعى فيها اتخاذ الاحتياطات اللازمة لنجاحها ، وهي التي تعطي إجابة إيجابية دقيقة عن السؤال : هل كانت النتيجة التي تم تحقيقها تستحق كل هذا العناء أم لا ؟

وبهذهني آخر : هل يحقق البرنامج استخداماً فعالاً للمصادر ؟

إن البحث في الأسس الرتبسية لتحليلات كلفة المزايا والتأثيرات المتوقعة للبرنامج لهي أمور ضرورية وواجبة ، وبخاصة أن البرامج ذات الصبغة الاجتماعية تحتاج إلى دعم كبير ، قد يصعب تحقيقه في أحوال كثيرة . وما يبدو على السطح الآن أن مشكلات الكلفة المادية سوف تؤخذ في الاعتبار بحيث تصبح أكثر أهمية في مجال تميمات الخدمة الإنسانية عما كان عليه الحال في الماضي .

إن المناهج المستخدمة في مجال ضبط الإداري (التنظيم الحكومي) غالباً ما تكون دت فائدة في مساعدة الفرد على فهم برنامج ما . وعلى الرغم من ذلك ، فإن أكثر الاستخدامات فعالية بالنسبة للمعلومات التي يتم جمعها خلال إجراءات التنظيم ، تنطلب وضع المقارنة بين البيانات الموجودة ، وأى مقياس آخر للفعالية ، وذلك ضماناً لضبط الأداء .

والحكمة في وجود مقاييس للرعاية أو الخدمات ، هو تحديد عملية ضبط البيانات بدرجة كبيرة . فعلى سبيل المثال ، قد يجد خبير التقييم أنه لا توجد عيوب تذكر أو مؤثرة في الرعاية التي أعطيت أو تم تقديمها أثناء تطبيق البرنامج ، أو أثناء عملية تقييم البرنامج ، بينما قد يرى نظيره عكس ذلك تماماً .

إن الاستفسار عن حجم العمل الذي تم إنجازه ، ومعرفة ما إذا كانت جهود أي عضو في هيئة العمل مرضية أم لا ، لا يمكن الإجابة عنها دون وجود مقياس آخر كمعيار أو كسك

للحكم. وليس فيما تقدم أية مغالاة أو وضع عقبات على الطريق ، أو بعثرة للجهود المبذولة ، بقدر ما هو عملية تنظيمية لضمان حسن سير العمل . فالمجتمع ، كمثل ، يضع عددياً من المقاييس الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها ، والتي عن طريقها يمكن ضمان استقرار الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع ، فلماذا لا نفعل ذلك في التربية ؟

ونسوق هنا مثلاً بدعم الرأي السابق . وهو يتمثل في الآتي :

هناك عدد من مقاييس الأمان من النار (السيطرة بسهولة على الحرائق حال حدوثها) وهي واضحة وموضوعة بشكل معقول . فمثلاً ، يجب أن تكون الفتحات الموجودة بالمبنى كثيرة ومصممة بقباسات نموذجية (قياسية) . أيضاً ، من الأمور التي تراعى عند حدوث الحريق فتح أبواب الخروج مباشرة ، لذا لا يتم وضع أثاثات في الممرات المؤدية للخروج . وعلى النمط نفسه ، عند تصميم مباني المدارس ، لابد من وجود عدد معين من الأقدام المربعة الفارغة من أجل حرية حركة الأطفال ، سواء ، أكان ذلك في حجرات الدراسة أم في فناء المدرسة .

والآن : ما حدود الخدمة التي ينبغي أن يقدمها من يتحمل مسؤولية التقويم ؟

أثناء عملية التقويم ، قد يوجد مقياس معين كمياري لعدد ساعات الخدمة المباشرة التي يقدمها من يتحمل مسؤولية التقويم أسبوعياً . وعلى الرغم من ذلك ، فإن المقاييس الخاصة بتقييم النتيجة (مخرجات العملية التعليمية) تكون بلا شك أكثر أهمية من مقاييس التكوينات الفيزيائية أو مقاييس الجهد المبذول . وأن المقولة التي مفادها : (أن الغاية تبرر الوسيلة) طالما كانت الوسيلة أخلاقية ومستوينة) ، تنطبق بشكل خاص في مجال الخدمات الإنسانية . فالمدرس يسعى جاهداً إلى مساعدة التلاميذ على التعلم ، وتحسين الناحية العاطفية عندهم وإكسابهم المهارات اللازمة لشغل الوظائف ، وغير ذلك من الأمور ، وفي سعيه قد يسلك أي طريق أو منهج أخلاقي مقبول .

إن التركيز على تقويم إنجاز الأهداف الفردية (الأهداف المعدة لأشخاص معينين أو لفئة من الناس) يعني أن مهمة تقويم النجاح في تحقيق هدف ما تكون إلى حد ما مهمة سهلة ، لو أن الأطراف المعنية اتفقت على أهداف موضوعية . إن وجود مثل هذا الاتفاق يساعد على تقويم البرنامج ببساطة ، وذلك لأن عملية التقويم في هذه الحالة سوف تتمثل فقط في ملاحظة مجموعة الأشخاص الذين يطبق عليهم البرنامج .

إن التدريب على استخدام طريقة ما بشرط مراعاة الأسس السلوكية للمتدربين ، وبشرط تطبيق الثواب والعقاب ، يكون معيار النجاح فيها هو الوقت الذي يستغرقه المتدرب في استخدام تلك الطريقة . وفي حالة ما يكون الوقت المخصص للتدريب تحت إشراف المدرسة أقل بكثير من الوقت المخصص للتدريب تحت إشراف الآباء في المنازل ، فيجب في هذه الحالة أن يكون هناك اتفاق بين المدرسين والآباء على أهداف البرنامج .

وبالنسبة للآباء ، الذين عملوا شهوراً كاملة لتحقيق بعض الأهداف دون جدوى ، فليس هناك ما يدعو إلى البحث عما إذا كانت ممارساتهم هي السبب المباشر وراء عدم تحقيق البرنامج لأهدافه ، أم لا .

وبعامة ، فإن البرنامج الذي يتجاوز كثيراً المستويات المنطقية للنتائج ، لا يكون من الصعب تقويمه ، وبخاصة إذا كان هناك اتفاق جماعي ، يميز ويحدد مستوى المحصلة النهائية لذلك البرنامج . ولكن ، نادراً ما يتم تحقيق اتفاق جماعي بالنسبة للنتائج .

وعليه ، لا ترجع النتائج المفاجئة التي يتم الحصول عليها إلى صعوبة تغيير السلوك الذي يستمر مع الفرد مدة طويلة ، ولكنها تعود إلى أن التغيير في السلوك عادة ما يكون قليلاً عقب أى برنامج مهما كانت فعاليته . إن الاتفاق الجماعي على نتائج مثالية ليس مرجحاً وقائماً بدرجة كبيرة ، وذلك بسبب التباين في رؤى الأفراد بالنسبة للموضوع الواحد . إن التوقعات المختلفة للعمل أو الأخصائي المعالج أو المجتمع قد تصف بأنها حالات نفسية تحتاج للعلاج .

وفي المقابل ، يكون من الصعب تحقيق (أو حتى مجرد تحديد) نتائج مثالية ، وذلك لأن الأشخاص يدخلون في دراسة أى برنامج بمستويات مختلفة من القدرات ، ولذلك يكون من المرجح إكمال البرنامج بمستويات مختلفة .

ومن أجل تقويم درجة تحقيق البرنامج لأهدافه ، ينبغي إيجاد وسائل يعينها تساعد من يتحمل مسئولية التقويم على تطوير المقاييس والمعايير . وعلى معرفة ما إذا كانت هذه المقاييس أو المعايير يمكن تحقيقها أم لا .

وتوجد أساليب عديدة يمكن استخدامها عندما تكون هناك حاجة لتقويم الدرجة التي تقرر بها مناهج الخدمات ، بحيث تكون هذه الأساليب مشبعة بمقاييس العمل الفعال ، ومن هذه الأساليب نذكر ما يلي :

• مقاييس تحقيق الأهداف .

• مقاييس الإدارة بالأهداف .

• إعادة النظر بالأهداف .

ولقد أثبتت هذه الأساليب فعاليتها وفائدتها في عديد من الأماكن ، كما أوضحت عدداً من الأسس المهمة للتقويم .

وهناك عدد من الأساليب التي تفسر الأهمية القصوى لوجود أهداف لتأدية العمل بالنسبة للخدمات الإنسانية ، وتشمل أول هذه الأسباب في أن تحديد هدف ما يجرى الناس على أن يكونوا أكثر واقعية في مقاصدهم ، بشرط عدم وضع أهداف طموحة جداً أو غامضة جداً ، ويكون تحقيقها أمراً نادراً . وتصبو لصفاء القرارات ، يجب عليهم وصف الأهداف التي يمكن تحقيقها ، إذا ما اتجه الفرد للمتخصصين طلباً للاستشارة أو العلاج أو التمرين ، وإذا لم يتم تحقيق هذه الأهداف المتفائلة ، فمن السهل في هذه الحالة تقديم تعليلات منطقية للأسباب التي حالت دون تحقيق الأهداف .

وبعامة ، إذا كان التفاؤل سمة ينبغي أن تتحلى بها ، فينبغي أيضاً أن نكون واقعيين في الوقت نفسه . إن تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها بمثابة نظام يساعد العاملين في مجال الخدمات الإنسانية حتى ينظروا بعناية وتدقيق في الخطط التي يقومون بوضعها ، أو بتنفيذها .

ويوجد سبب ثان لأهمية تعيين الأهداف ، وهو أنه من الصعب معرفة أين يجب أن تتوقف الخدمة الإنسانية . فعندما تتم مساعدة الفرد على تعلم مهارات اجتماعية معينة ، أو الكتابة بشكل أكثر فاعلية ، أو تنمية مهارات وظيفية ، فمن الممكن التفكير في الأغراض الأخرى التي من خلالها يمكن إحداث تحسينات جديدة في الأداء ؛ بحيث تكون أبعد وأشمل وأعمق من أية تغييرات أخرى تكون قد حدثت بالفعل . إن وجود أهداف بعينها سبق إعدادها ، يجعل من السهل تقرير الوقت الذي يمكن فيه إنهااء الخدمة .

أما السبب الثالث ، فعندما يتم تحديد الأهداف ، فإن العميل وعضو إدارة العمل من ناحية ، وشركات التأمين أو الموظفين من ناحية أخرى ، يمكنهم المشاركة في وضع وتقييم حجم إنجاز الأهداف في الخدمة الإنسانية . وعلى سبيل المثال ، عادة ما يوجه نقد للمعالجين النفسيين على أساس أن لهم أهدافاً خاصة ، وأنهم نقط الذين يحكمون على مدى تحقيق هذه الأهداف .

أما السبب الرابع لوضع أهداف محددة ، فيتمثل في أن الأهداف المحددة تكون حافزاً على العمل في حد ذاتها . فالتاس يعملون بكفاءة كبيرة إذا عرفوا ما هو المتوقع منهم ليقوموا به . لقد وجد علماء النفس الصاعبين أن الأهداف الصعبة والمحددة تتحقق بدرجة كبيرة تكونها محددة مثل : "افعل أحسن ما تستطيع" (لوك) ١٩٦٨ ، «يوكل» ، «لاتام» ١٩٧٨ . كما استخدم (ماكارتني ١٩٧٨) أهدافاً محددة لتقليل حجم الإسهال في وحدة إنتاج الغزل . أما (ديكتر) ، فيرى أن وضع الهدف يكون عاملاً مشجعاً في شفاء المرضى من أمراض خطيرة ووجد (بيريز ١٩٧٧) أن وضع الأهداف ، أسهم بفاعلية في تحسين أداء المدارس . أيضاً ، يكون معظم العمال والطلبة أسعد حالاً ، وأكثر إنتاجاً ، وأعظم رضا ، عندما يعرفون ما المتوقع منهم بالنسبة لما يقومون بأدائه ؛ فالأهداف الواقعية (حتى وإن كانت صعبة) يمكن تحقيقها إذا ما تولت الهيئات الخاصة بالخدمات الإنسانية تقديم مساعداتها بهذا الخصوص .

وفي النهاية ، إن تحديد الأهداف يمثل أهمية خاصة للصديرين ؛ لأنهم يحتاجون إلى ضبط الأداء . ولقد أوضح كل من (الوهر ، بروك ، كوفمان ١٩٨٠) الاختلافات والتباينات في طبيعة الرعاية التي يقدمها الأطباء ، حتى ولو كان الأمر سهلاً بسيطاً .

وفي مجال الرعاية الطبية نفسه ، لاحظ (مولر) الأداء المتواضع للأطباء بسبب قلة الانشغال وقلة المتابعة ، ويعود ذلك إلى عدم تحديد الأطباء لأهدافهم ، وليس بسبب النقص في معرفتهم العملية والعلمية .

مشكلات علي هريق تقويم مخرجات العملية التعليمية :

توجد بالفعل مشكلات عديدة بالنسبة لوضع أهداف محددة لأية خدمة إنسانية . وإحدى تلك المشكلات الرئيسية هي التي كثيراً ما يثيرها الطلاب ، عندما يطلب منهم وضع أو تحديد أهداف لبرنامج بعينه . إن الطلاب غالباً ما يتسائلون : ما المانع من وضع أهداف بسيطة صامناً لتحقيقها وعدم تجاوزها ؟

ولكن : إذا كان تحقيق الأهداف هو الشيء المهم فقط في البرنامج ، فلسوف يكون ذلك نقطة ضعف واضحة ، ولسوف يوجه لها النقد الشديد عند وضع المنهج الخاص ببرنامج التقويم .

وكمثال ، لا يستطيع الرياضيون وضع أهداف غير واقعية لا يمكن تحقيقها بسهولة . كذلك ، لا يستطيع من يتحمل مسئولية العمل في مجال الرعاية كخدمة إنسانية وضع أهداف طموحة جداً يصعب تنفيذها .

لذا ، ينبغي أن يشترك في تقويم صلاحية الأهداف بالنسبة للمحالتين السابقتين من يستطيع إصدار أحكام موضوعية على الأهداف التي يتم صياغتها وتحديدها .

وللتأكيد على أهمية ما تقدم ، فإن المستشارين النفسيين الذين يكون هدفهم الأوجـد هو منع عملاتهم من الانتحار ، قد يستطيعون تحقيق هذا الهدف مع أكثر من ٩٩.٩٪ من عملاتهم . وبالرغم من ذلك ، لو أن هؤلاء المستشارين فرضت عليهم المشاركة في وضع هذه الأهداف مع أعصاب آخرين ، ومع العملاء أنفسهم ، فسوف تنبذ هذه الأهداف على أساس أنها بغير معنى بالنسبة للأغلبية الكبرى من العملاء الذين يشهدون الاستشارة فقط . ومن المرجح أنه في حالة اشتراك العملاء والأعضاء الآخرين معا في تنمية أهداف الخدمة الإنسانية ، فسوف يحدث نوع من التوازن بين الطموح الذي يهدف إلى تحقيق أهداف صعبة من ناحية ، وبين التخفيف وتقليل الأعباء بوضع أهداف سهلة التحقيق من ناحية أخرى .

وشمة مشكلة أخرى ، قد يشير بها بعض الأفراد عند التفكير في وضع هدف واضح ، وهي أن الهدف يقدم لمن يعمل في مجال تقديم الرعاية من خلال وظيفة ، تعد في حد ذاتها صعبة في أدائها .

فمثلاً في مجال الرعاية الصحية ، إذا ما سألنا المعالجين والمرضات عن أهدافهم ، فعادة ما يقولون إن هدفهم هو تقديم رعاية طبية جيدة تسهم في تحسين صحة الأفراد . ولكن معاهد تخريج المعالجين والمرضات غالباً لا تضع أهدافاً صعبة ، وإنما تحدد أهدافاً تنسم بالمصومية لدرجة أنه يكون من المستحيل بعد ذلك معرفة مدى تحقق الهدف . إن عدم وضع أهداف واضحة محددة سوف يجعل مهمة من يقدم الرعاية الصحية صعبة بدرجة ما .

وعلى الرغم مما تقدم ، إذا كانت المؤسسات التي تقدم الخدمات الإنسانية تأمل في رؤية الناس ما تقدمه لهم من معونة وفوائد ، ليدفع لها الأفراد بعض المال مقابل الجهود التي تبذلها ، فعليها أن تخطط بعناية شديدة لخدماتها ولتأهيجها بالنسبة لخطط العمل . وبذا يقل الناس على هذه المؤسسات على أساس أنها شيء له قيمته ويستحق المقابل المادي المطلوب منهم .

وعلى الوتيرة نفسها ، إذا سألنا المدرسين عن أهدافهم ، فلسوف يحددون هذه الأهداف بأنها تقديم أقصى خدمة تربوية يمكن من خلالها غا ، المتعلم في النواحي التحصيلية ، والسلوكية ، والانفعالية ، والوجدانية ، والقيمية ، وغيرها من الأهداف التي تنسم بالعمومية بحيث يصعب بالفعل تحقيقها ، أو على أقل تقدير يصعب معرفة النواحي التي تتحقق منها والواحي التي لا تتحقق .

وبالنسبة للمناهج الخاصة بإنشاء الأهداف أو تصميمها ، فإن أهم غطين هما : مقياس تحقيق الأهداف ، والإدارة بالأهداف . وعلى الرغم من تشابه هذين التطين بدرجة كبيرة ، فإنه يوجد اختلاف بالنسبة للتطبيق يتوقف على سلوك الشخص الذي يتحمل هذه المسئولية .

فالشخص الذي يركز على سلوك المدير سوف يستخدم منهج الإدارة بالأهداف ، بينما الشخص الذي يركز على سلوك العميل الذي تقدم له الخدمة الإنسانية ، فسوف يستخدم منهج تحقيق الأهداف .

ويستخدم المنهجان السابقان حالياً على نطاق واسع ، ويعتبران من العوامل الجيدة ، التي توضح أهمية وضع منهج للأهداف الفردية بالنسبة للتقويم .

كذلك يوجد منهج ثالث ، وهو إعادة النظر بالنسبة للتطبيق (القرن) ، وهو منهج يصلح لضبط العمل الشائع في مجال الرعاية الصحية .

أهداف متباينة الفرد (تقويم تحقيق الأهداف) :

إن وضع أهداف لشابعة سلوك المفحوص لهو شيء مهم كنظام وكاستراتيجية للتقويم ، وكوسيلة لتشجيع الاتصال بين الفاحص والمفحوص . وتتطلب الأهداف المسجلة بوضوح تنظيم وتفكيراً من جانب الفاحص أكثر من القول ببساطة متناهية : «سأفعل ما أستطيع» . وفي استراتيجية التقويم ، فإن إعداد أهداف واضحة تعد عملية مهمة جداً : لأنه من خلالها يمكن معرفة طبيعة الخدمات التي ينرى الفاحص تقديمها للمفحوص . وهنا ينبغي الإشارة إلى أهمية أن تتفق أهدافهما معا ، ضماناً لتحقيق تلك الأهداف .

فمثلاً في مجال الرعاية الصحية ، قد نجد زوجين يرغبان في الاستشارة ، واختاروا مستشاراً رأى أن الحل الوحيد والمباشر لمشكلتهما هو الطلاق . لذا ، فإنه يطلب منهما تقبل ذلك وتنفيذه بهدوء ، وفي المقابل ، قد نجد زوجين آخرين لهما مستوى صعوبات الحماية الزوجية نفسها ، ولكنهما اختارا بالصدفة مستشاراً آخر يكون هدفه هو تجنب الطلاق مهما كانت الظروف ، فإنه لن يطلب منهما هذا الطلب مثلما فعل نظيره مع الزوجين السابقين .

إن مناقشة الأهداف بين الفاحصين والمفحوصين يسهم في اجتياز الفجوات في التفكير بينهم ، ويقلل احتمال اتخاذ قرارات تعود إلى الصدفة وحدها من قبل الفاحصين . كذلك ، من المهم جداً تشجيع الاتصال المستمر بين المفحوص والفاحص : حتى لا يضيع الوقت في مشاكل جانبية ، وبذا تهمل المشاكل الأساسية .

والآن : ما المطلوب في عملية وضع الأهداف ؟

يشتمل المطلوب في الآتي :

- * يجب أن تكون الأهداف واضحة ومسجلة .
- * يجب أن تكون الأهداف واقعية وطموحة (أي يتم التوازن بين الطموح والواقعية ، ويجب أن تشترك جميع الأطراف في عملية وضع الأهداف) .
- * يجب مراجعة الأهداف بصفة دورية . فكلما تقدمت عملية المتابعة ، قد يصعب المفحوص غير راض عن الأهداف الأساسية التي جاء من أجلها ، ويرغب في تعديلها . ومن ناحية أخرى ، قد يصعب راضياً بسبب تحقيق بعض الأهداف ويرغب في إنهاء المتابعة (العلاج) مكتفياً بما تحقّق من أهداف ، أو قد يدرك المفحوص أن

هذه الأهداف قد تحققت . ويرغب في وضع أهداف جديدة ، ربما كانت تبدو بالنسبة له طموحة جداً عندما بدأت المتابعة .

وقد يذهب قياس تحقيق الأهداف أبعد بكثير مما تمت مناقشته في الفقرات السابقة ، فقد يسمح بدرجة من إنجاز النتائج المرغوب فيها ، بغض النظر عن احتياجات الفرد المميزة . ويتطلب اتخاذ مثل تلك الإجراءات بعض البراعة ، لأن أهداف الخدمات الإنسانية غالباً ما تكون صعبة في القياس .

وجدير بالذكر أن الحصول على قائمة لما تم قياسه بنجاح يعد ميزة كبيرة ؛ لأن ذلك يسر عملية عقد المقارنات بين أساليب المتابعة . وفي عملية اختيار الأهداف لأية علاقة مطلوب تقديرها ، يجب أن تتركز المناقشات الأولية مع المفحوصين على أسباب طلبهم العلاج . وكذا ، مناقشة الأسباب التي تجعل أي مفحوص ينهى علاجه قبل استكمال له . وفي الوقت نفسه ، يجب على الفاحصين مناقشة المتوقع منهم إذا ما حرت الأمور بشكل طبيعي ، كذا مناقشة ما يمكن تحقيقه . وفي المقابلات الأولية ، يجب الاتفاق بين الفاحصين والمفحوصين على عرض الأهداف المطلوب تقيسها .

ويجدر الإشارة إلى وجود بعض الأهداف الإضافية ، التي يرى الفاحص أهمية أن يقوم المفحوص بتحقيقها ، إلا أن المفحوص قد لا يكون على استعداد لقبولها كأهداف شرعية في المراحل المبكرة من الاستشارة . ومن السهل أن تتخيل الصدمة أو خيبة الأمل التي تكون من نصيب الطبيب النفسي ؛ بسبب الأسلوب المتوتر الذي قد يمارسه العميل الجديد . إن قليلاً من الأفراد هم الذين يدخلون المؤسسات العلاجية ؛ لأنهم غير راضيين عن طريقتهم الرديئة في علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين . ولكن من الممكن أثناء تقدم العلاج أن يبدأ العملاء في الإحساس بأن إحدى صفاتهم السلبية قد دخلت في نطاق المشاكل التي جعلتهم يتجهرون للاستشارة . وفي هذه الحالة ، قد يرغبون في ضمها للعلاج كهدف من الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها من خلال العلاج . وهكذا ، فهناك مكان للأهداف ، التي قد لا يرغب الطبيب في ضمها على الفور إلى قائمة أهداف العلاج .

وعلى الرغم من إمكانية الوصول إلى تلك المرحلة لاختبار استخدام مقياس إنجاز الأهداف ، فإنه يجب أن نتذكر دوماً أن أهداف هذا النوع من القياس ينبغي تقسيمها بين الفاحص والمفحوص ؛ ضماناً للحصول على أكبر فائدة .

وبعد إعلان الأهداف وتسجيلها ، يتطلب قياس الأهداف تقويم كل هدف من تلك الأهداف من حيث أهميته النسبية . ويجب أن يتعاون المفحوص مع الفاحص في تعيين أهمية هذه الأهداف ، وأحد الإجراءات السهلة التي يمكن استخدامها في ذلك ، هو تعيين قيمة اعقابية (اعتبارية) لأقل الأهداف أهمية . "وقيمة من ١٠ (النهاية العظمى) من السهل العمل بها" ، وعلى الفاحص والمفحوص حينئذ إقرار قيمة الأهمية الزائدة للهدف التالي . وربما يكون لهذا الهدف الثاني وزن أو قيمة من ٢٠ على أساس الاتفاق على أن أهميته تشكل ضعف أهمية الهدف الأول . وهكذا ، يمكن إعطاء قيم عديدة للأهداف ، التي يتفق عليها كل من الفاحص والمفحوص .

مثال لاستخدام أسلوب قياس إنجاز الأهداف :

بفرض أن مدرسا سيبدأ في علاقة استشارية مع طالب في مشكلة أكاديمية أو نظامية ، فإن عدة أهداف مدرسية متصلة يجب وضعها لإرشاد عملية الاستشارة . ربما يرغب الطالب في الحصول على تقديرات أعلى ، أو أنه يسعى إلى الإقلال من عدد مرات إرسال المدرس له إلى غرفة مدير المدرسة بسبب عدم حفظه النظام ، أو أنه يريد تحسين سرعة القراءة لديه . وطالما تم تحديد الأبعاد أو الخطوط العريضة للمشكلة أو المشاكل المطلوب الاستشارة فيها ، فإن الخطوة التالية ستكون وصفاً للحالة ، التي من المحتمل أن يصل إليها الطالب في نهاية وقت معين ، إذا ما جرت الاستشارة بشكل طبيعي ، وبعد ذلك يتم وصف النتائج المرضية وغير المرضية التي يمكن الحصول عليها . فأبعاد الموقف ، ووصفه هما الأساس في أسلوب قياس إنجاز الأهداف . فمثلاً ، إذا كان مستوى الطالب (د) ، فمن المتوقع أن يتحسن إلى المستوى (ج) . وعليه ، فإن أسوأ النتائج هي فشل الطالب ، وأفضلها تحقيقه المستوى (ب) أو (أ) ، وكلاهما أفضل من المستوى (ج) .

وكمثال ، بالنسبة لتحسين مستوى سرعة القراءة ، فإن أسوأ النتائج هو أن يظل الطالب على المستوى نفسه ، إذ أن انخفاض سرعة القراءة لديه أمر غير محتمل وغير وارد في الحساب أثناء الشهر التالية . وارتكازاً على قاعدة درجات اختبارات المستوى ، فقد يشعر الفاحص أن الطالب يستطيع أن يضاعف سرعة قراءته إذا بذل جهوداً حقيقية بشكل مستمر . وفي النهاية ، يفرض أن الطالب قد تم إرساله إلى مكتب مدير المدرسة بمعدل ست مرات في الشهر ، عندما بدأت عملية الاستشارة ، فإن أسوأ نتيجة في هذه الحالة ستكون مشكلة نظامية ، أكثر من كونها مشكلات تتعلق بمستوى تحصيله .

وعلى الرغم من أن حساب قيم مستوى الإنجاز أو الأداء بالنسبة للمفحوص لا يقدم سوى معلومات قليلة مفيدة ، فإنه يمكن توظيف هذه المعلومات في عقد مقارنات النتائج التي تتضمن البرامج أو أنواع المناهج الموجودة في عملية الاستشارة ، وذلك إذا استخدمت عملية قياس الإنجاز الأهداف بطريقة روتينية .

وبهذه الطريقة يدرك المفحوصون مدى تأثيرهم مقارنة بالآخرين ، وذلك دون حدوث أي أنواع من الحرج ، إذا ما أعلنت نتائج مستوى الأداء على المستوى الفردي .

إن السؤال عن الذي يقوم بإعداد المعدلات النهائية مهم للغاية . فإذا ارتبطت تلك العملية بالطالب تكون النتائج موضوعية وسهلة التقدير . أما السؤال عن تقيوم النتيجة فذلك أمر صعب جداً ، وبخاصة عندما يعتمد على الآخرين في وضع النتائج .

تقويم الإدارة بالأهداف :

يحوّز هذا الأسلوب اهتماماً كبيراً ، وبخاصة في مجالات الخدمات العامة . ولقد تم اقتراح المنهج الذي يستخدم هذا الأسلوب لأول مرة في منتصف الخمسينيات . ويؤكد هذا المنهج على ثلاث نقاط ، هي :

١- الأهداف المنظمة ، ويجب وضعها بشكل واضح ، وتتصل بكل المديرين في المنظمة .

٢- وعلى مديري المنظمة أن يضعوا أهدافاً فردية تتفق مع نوايا أهداف المنظمة .

٣- ضرورة المتابعة الزمنية للدرجة التي يحقق بها المديرون الأهداف .

ودون الدخول في تفاصيل عن الإجراءات الإدارية التي يجب اتباعها ، إلا أنه يجدر التنويه إلى أهمية أن يتعهد من يقوم بتقييم البرنامج على هذا الأسلوب الإداري المشهور والمستخدم بكثرة .

وفي بداية العمل بأسلوب الإدارة بالأهداف ، يجب إخضاع جميع أجزاء المنظمة أو هيئة العمل لهذا المنهج . وعلى الرغم من أن المستويات العليا من الإدارة تضع أهدافها ، فإنه ينبغي ملاحظة أن المديرين يتدخلون في عملية وضع الأهداف . وفي حالة استخدام هذا المنهج ، لا يتم فرض الأهداف على أحد ، ولكن يتم تنسيبها بواسطة المديرين بالاشتراك مع طلابهم .

ويجب متابعة مستوى الأداء وتقييمه بصفة دورية ، وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف . لذا ، يفترض أن كل المديرين لديهم قدر من الحرية في تطوير مناهجهم لتحقيق الأهداف في المواقع التي يعملون بها .

وجدير بالذكر ، إذا لم يكن لدى المديرين الحرية في اختيار المداخل المناسبة لتحقيق أهدافهم ، فإنه من الصعب الحكم على إنجازهم أو فشلهم في المواقع التي يشغلونها .

وتتمثل مميزات هذا الأسلوب في الآتي :

١- يسهم في تحسين عملية تخطيط العمل وتنظيمه .

٢- يساعد على فهم أهداف الهيئة أو المؤسسة التي يعملون فيها .

٣- يظهر للمديرين مسئولياتهم بالنسبة لتوضيح الأهداف وتحقيقها .

وعلى الرغم مما تقدم ، توجد بعض العيوب التي تعترض هذا الأسلوب ، وتشتمل أهمها في الوقت الطويل الذي تستهلكه كل من عمليتي تكملة ورقة العمل ، وتطوير الأهداف نفسها . وبعبارة ، من المحتمل أن يتناقض الوقت اللازم لأي إجراء نظامي لحفظ السجلات وتطوير الأهداف ، وبخاصة إذا ما أُلِفَ الناس هذا الأسلوب ، وتعودوه . وينبغي التنويه إلى أن الخطوة المركزية في تطوير خطة العمل في هذا الأسلوب تقوم على أساس إعلان الأهداف الشاملة للمنظمة أو الهيئة ، بغض النظر عن مستوى الإدارة ، التي تقوم بإعداد تلك الأهداف . ولكن توجد عدة مشكلات في سبيل تقدير حدة المشكلة ذاتها : مما يجعل وضع خطة العلاج ، وعمل إجراءات المتابعة لتلك المشكلة عملية صعبة للغاية .

وكمثال على ما تقدم ، فإنه بالنسبة لمشكلة الإدمان ، يستطيع الطبيب أن يقدر حدة المشكلة عند عدد قليل من المدمنين فقط . وعليه .. فإن الأهداف التي يمكن تسجيلها في السجلات نتيجة البحث في أصول تلك المشكلة ، هي :

* تحديد حدة مشكلة الإدمان عند المفحوص قبل تطوير خطة العلاج .

* متابعة مشكلات المفحوص المتصلة بالإدمان .

* تقييم فعالية العلاج بالنسبة لمن أكمله حتى النهاية .

* استخدام طرق علاج أخرى بديلة ، إذا أثبتت المتابعة أن العلاج الأصلي لم يأت بالثمار

الرجوة ، ولم يحدث تحسن يذكر فى حالة المفحوص .

وينبغى تسهيل مأسورية من يتحمل مسئولية تحقيق الأهداف السابقة . كما يجب على كل عضو - سواء أكان من هيئة تنفيذ العلاج ، أم من يتم مراقبة أدائهم (المفحوصين) - المشاركة فى التخطيط لتلك الأهداف . أيضاً ، ينبغى إدراك أن الإدارة (أو الهيئة العليا) سيتم توجيهها وفقاً لتلك الأهداف .

مادام الأمر كذلك ، فإن أى تضليل فى الأهداف ، أو تقديمها بصورة غير مدروسة ، لسوف يؤدى إلى عدم فهمها وإدراكها . مما يؤدى إلى عدم تحقيق النتائج المرجوة . لذا ، هناك أهمية كبرى بالنسبة للمفحصين ؛ كى يناقش كل منهم على حدة الأهداف التى يتم وضعها وإقرارها . ومن ناحية أخرى فإن أقل القليل بالنسبة لمسئوليات المدير هو مناقشته لتلك الأهداف من حيث أهميتها وسبل تحقيقها مع الهيئة الإدارية العليا .

وبالنسبة لموضع تأسيس أهداف الإدارة بالأهداف ، فيمكن تحقيقه عن طريق تطوير بعض الإجراءات الرسمية التى يتم تجميعها بالنسبة لدى تحقيق تلك الأهداف .

وعلى الرغم من أن تنفيذ ما تقدم يتطلب صيغة جديدة تتضمن معلومات عن حالة المفحوص لمعرفة الاستجابات التى يمكن تطويرها ، فإنه يمكن تحقيق ذلك فى ظل ظروف العلاج العادى ، إذا ما تم التخطيط له بدقة وعناية ، وإذا ما تم توفير الوقت اللازم والكافى لعملية المتابعة بالنسبة للتغيير الذى يمكن حدوثه فى سلوك المفحوص .

إن الخطوة الأولى فى تحسين عملية العناية بالأفراد المحتاجين للعلاج هى جمع المعلومات الدقيقة عنهم حتى يمكن تقويم حدة المشكلة . أما الخطوة التالية ، فهى تحديد أبعاد المشكلة تحديداً دقيقاً ، بحيث يشمل هذا التحديد ، الوصف الكامل لحظّة العلاج . وبعد وضع الحلول المناسبة للمشكلة ، تبدأ عملية المتابعة لما يتم تجربته .

وهنا موطن الخطوة الحقيقى ، لأنه لا يمكن للمفحص الاتصال بكل الأفراد ومتابعتهم . وعلى الرغم من أن المفحص يستطيع طلب السجلات الخاصة بمحاولات الاتصال بالمفحوصين ، فإن هذا الأمر فى حد ذاته لا يعد كافياً لتحقيق الأهداف ، التى وضعت من قبل ما لم يقدم المفحوصون البيانات الدقيقة عن أنفسهم .

وينبغى التنويه إلى أن عملية المقارنة بين فعالية المؤسسات ، عملية شبه مستحيلة . فعلى سبيل المثال ، بالنسبة للمؤسسات العلاجية ، غالباً لا تتوفر السجلات الدالة على حاجة العملاء للعلاج ونتيجته . ويفرض توفر تلك السجلات ، إلا أنها تكون مختلفة من مؤسسة علاجية لأخرى بحيث يصعب المقارنة بين تلك المؤسسات .

ومادام الأمر كذلك ، ينبغى استخدام صيغة نموذجية فى كل المؤسسات يمكن عن طريقها عقد المقارنات بين تلك المؤسسات بسهولة . ومن مميزات الاقتراح السابق ، أن استخدام صيغة شائعة تجعل حركة انتقال العميل من مؤسسة إلى أخرى سهلة ولسة . وتوجد ميزة أخرى للاقتراح السابق . وهو أن بعض العملاء قد يغيرون محل إقامتهم لأسباب شخصية ، لذا فإن استخدام صيغة نموذجية (شائعة) ، يساعد المؤسسات على الاحتفاظ بآثار العملاء الذين ينتقلون من مكان لآخر .

المحاسبة

Accountability

تمهيد :

ترى نسبة كبيرة من الناس الآن أهمية محاسبة ومساءلة المدارس على ما تقوم به أو ما تؤديه من خدمات تعليمية . ومن ناحية أخرى ، يطالب المدرسون بالمزيد من الاستقلال فيما يقومون بتدريسه ، وفي طرائق التعليم التي يستخدمونها أو يتجهونها . ومن ناحية ثالثة ، قد تتسأل أطراف أخرى كالأباء ، في أى موقع من المواقف ، وكالمسؤولين على المستوى التشريعي والتنفيذي ، عن حدود الحرية المسموح بها للمدرسين ، وعن كيفية إخضاع المدارس للمحاسبة .

وعالمياً ، ما يشاوى بدرجة كبيرة ضغط المدرسين بالنسبة لموضوع الاستقلال الذي يجب منحه لهم ، مع ضغط الأطراف الأخرى بالنسبة لموضوع الحاجة إلى وجود محاسبة للمدرسين وللمدرسة على السواء .

وهنا ، يجدر الإشارة إلى أن موضوع المحاسبة يحتاج إلى فحص أفضل ، لأنه يشبه الشخصية المزدوجة (انقسام الشخصية) ، وذلك لأن المعايير التي تتم في ضوئها المحاسبة قد تقع على طرفين متضادين على المقياس .

فعلماً بسبيل المثال ، بالنسبة لموضوع محتوى مادة تعليمية كمادة الرياضيات ، قد نجد المنهج المحدث في الرياضيات مقابل المنهج التقليدي في الرياضيات . أيضاً ، بالنسبة لموضوع طرق التدريس ، نجد الطرق الرسمية (التقليدية) مقابل الطرق غير الرسمية (الحديثة) .

ويجدر الإشارة إلى أن الارتفاع والانخفاض أو الإيجابية والسلبية في تقدير الأمور عند المحاسبة ينبغي أن يقع في نطاق مسئوليتنا المباشرة .

بعضي : أنه عندما يكون هناك قصور في الإمكانيات المادية ، وعندما تكون هناك وفرة في المدرسين ، وعندما تظهر في الأفق مدارس شبه معطلة أو مغلقة ، تظهر أهمية تحديد كفاية التكلفة في التربية ، وبالتالي يكون لشل التساؤل التالي أهمية ومعنى :

ما قيمة التكلفة التي تنفق ، والممارسات التي تبذل ؟

ولسنا بحاجة إلى توضيح أهمية الأداء المفترض لإدارة المدرسة ، وللمدرسين ، وللطلاب من خلال الأداء في المنهج . وبعد كشف النظام الضامن (الكافل) لأدوات الأطراف السابقة كوثيقة تظهر الحاجة الملحة إلى المحاسبة المدرسية ، وذلك في ضوء الكلفة الفعلية وفعاليتها .

ولا يقتصر الأمر على السؤال السابق ، وإنما هناك أسئلة أخرى لا تقل أهمية عنه ، مثل : هل ندرج رموز الأموال ذات الإسهامات المهمة في الإتفاق على التعليم تحت سيطرة من لهم الحق في المحاسبة ؟ وهل يمكن حدوث هزة للمدرسين ولنظام التعليم في حالة الأخذ بنظام المحاسبة ؟ وهل يمكن بالفعل تطبيق نظام المحاسبة على النظام التعليمي أم أن هناك صعوبات تحول دون تحقيق ذلك ؟

إن الإجابة عن الأسئلة السابقة ، تأتي في سياق الحديث عن المحاسبة فيما بعد ، وفيما يلي سردٌ تاريخي لأصول فكرة المحاسبة في التربية (٢٠) .

الأصول التربوية للمحاسبة :

ظهر مفهوم المحاسبة كمفهوم تربوي أولاً في أمريكا ، لذا يكون من المناسب تتبع تاريخ هذا المفهوم في أمريكا .

*يرجع (اليسينجر ١٩٧١) تاريخ هذا المصطلح "المحاسبة" في السياقات التربوية إلى أواخر الستينيات في الولايات المتحدة الأمريكية ، ولكن التقليد الذي اشتق منه هذا المصطلح أكثر قدماً من ذلك . لقد ادعى (كالهان ١٩٩٢) أن القيمة الخاصة بممارسات العمل قد أخذتها الإدارات التعليمية في الاعتبار بدءاً من عام ١٩٠٠ ، إذ من ذلك الحين بدأ مديري المدارس يعملون للتعرف على من يتحمل مسئولية تنفيذ العمل أكثر من ميلهم للتعرف على فكر علماء وفلاسفة التربية ، وتبعاً لتحليل (كالهان) ، فإن ثقافة الولايات المتحدة الأمريكية تهيمن عليها ويسودها عالم العمل (البرحمانية) . لذا ، فإن أخلاق العمل تيرأت ، ولا تزال تنبؤاً مكانة عالية في الثقافة الأمريكية .

وكنسيجة طبيعية لما تقدم ، فإن رجال الأعمال الأمريكيين لا يربحون فقط أموالاً أكثر من المتعلمين من خريجي الجامعات ، ولكنهم أيضاً يشغلون مراكز رفيعة ، ويتمتعون بمقام عالٍ في الجامعات . لذا ، وجه المديرون التربويون اهتماماً عظيم الشأن بالقيم والممارسات الخاصة بعالم العمل ، لدرجة أن بعضهم قد غالى في ذلك ، فاهتموا بعالم العمل على حساب نظريات وقوانين العلم والمعرفة . وفي حوالي عام ١٩٠٧ ، كانت هناك دلائل واضحة على أن مظاهر أيديولوجية العمل قد وصلت بالفعل داخل الفصل الدراسي . ولقد كتب (و.س.بيجلي) كتاباً تحت عنوان (إدارة الفصل الدراسي) أوضح فيه أنه يمكن النظر إلى إدارة المدرسة كمشكلة اقتصادية . وقد ناقش (بيجلي) هذه المشكلة بلغة المدخلات والمخرجات في الاستثمار . وعليه ، تعتبر إدارة الفصل ببساطة مشكلة عمل تتضمن استثمار للموارد .

* من ناحية أخرى سعى (فرانكلين ورويت) إلى القضاء على فساد التعليم . لذا ، فتأثير عملهما على إشراف وإدارة المدرسة كان بالغاً ، وتم تحقيقه من خلال الجمعية القومية للتربية في أمريكا . لقد تمثلت سياستهما في تطبيق كفاية وفاعلية العمل ، وتنظيم المدارس على نط التنظيم المتبع في المصنع .

ولقد استوجب تحقيق ذلك ، تبني واتباع مستويات ومقاييس للمقياس ، يمكن من خلالها تقدير النتائج تقديراً كمياً . وقد أدركا أن هذه المهمة ليست سهلة تماماً ، لأنها تتطلب نظاماً مفصلاً ومدروساً للمحاسبة أكثر من النظام المناظر المعمول به في أية هيئة أو مؤسسة صناعية ، ليكون الأساس الفعال والقوي بالنسبة لموضوع التوجيه والإشراف .

وعلى الرغم من أن السياسة السابقة لم تقبل تماماً ، إلا أنها قد تركت انطباعاً قوياً ، وبصمات واضحة على نظام المدرسة .

* في أثناء الستينيات ، كان المناخ الاجتماعي لديه الميل والاستعداد للأخذ بفكرة

فى العمل . فعندما أصبح (ليندون جونسون) رئيساً للولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٦٢ ، كان متأثراً جداً بأفكار (ماكينمارا) الذى أدخل الوسائل الإدارية بشركة (فورد) للسيارات فى إدارة الدفاع الأمريكية ، لدرجة أن (جونسون) أصدر أوامره وتوجيهاته لإدارات الحكومة الأخرى أن تتبنى نفس طرق الكفاية فى العمل المتبعة فى شركة (فورد) للسيارات . وتتضمن هذه الطرق الإدارة بالأهداف ، وذلك عن طريق تحليل تكاليف الربح ، وتحليل النظم وبرامج تخطيط الميزانية . وفى الفترة ما بين ٦٥ - ١٩٧٧ . عقدت سلسلة من الحلقات الدراسية فى أمريكا لتشجيع المدبرين التربويين كى يتعلموا من إدارة الدفاع نظام الإدارة بالأهداف .

ولقد طُبقت نماذج المدخلات والمخرجات على المدارس ، وأصبحت الأهداف السلوكية جزءاً مهماً وكبيراً من نظم الفاعلية والكفاية ، وخطط المحاسبة فى الستينات . ولقد غالى بعض التربويين فاهتموا بأهداف تذهب إلى أبعد مما ذهبت إليه الأهداف التى تمت صياغتها فى صورة مصطلحات سلوكية .

حقبة ، لقد تم تحديد الأهداف السلوكية بطريقة مرغوب فيها ومناسبة . ولكن مثل هذا الأذى ، قد تم إهماله ، ووجه الانتهام لن يتمسك أو ينادى به بأنه تقليدى ، ومن الطراز القديم ، وغير علمى .

* ولقد تطورت طرق الكفاية فى بعض الحالات إلى خطط للمحاسبة على نطاق كبير . ومن أفضل هذه الطرق المعروفة : نظام (ميتشجان) للمحاسبة . وفى هذا النظام ، بشرط تطبيق الاختبارات الموضوعية على جميع طلاب الصف السابع والرابع فى ولاية (ميتشجان) ، أما الخطوة التالية للخطوة ، فتتضمن مكافآت نقدية فى صورة بعض المنح يتم تقديمها للمدارس التى تحقق نتائج معينة فى الاختبار ، بشرط إعلان النتائج فى الصحف ومقارنتها بنتائج المدارس الأخرى التى لم تقدم لها أية منح ، لفشلها فى تحقيق المستوى المطلوب .

* وعلى الرغم من أن الخطوة سالفه الذكر ، لم يصدر لصالحها حكم مطلق وعام من التربويين ، إلا أن الثمانين ألف مدرسة فى رابطة التعليم فى (ميتشجان) قد أبدتها بشدة وعلى طول الخط ، لدرجة أنه فى عام (١٩٧٣) أصبحت المهمة الأولى لرابطة التعليم القومية ، هى نشر تلك الخطوة فى ولايات أمريكية أخرى . ولكن ، تقويم تلك الخطوة قد أظهر أن الأهداف المشتقة والاختبارات التى يتم تكوينها وفقاً لهذه الخطوة ، تفتقر إلى مشاركة المعلمين . كذلك ، يوجد بعض الفموض وعدم وضوح الرؤية الفنية بالنسبة لبعض النقاط والتفاصيل الفنية فى هذه الخطوة . ولقد استمر هذا النقاش والمجدل حول موضوع المحاسبة لسنوات عديدة . وكانت النقطة التى فحرت الخلاف هى التباين فى وجهات النظر بين الكفايات التربوية التى يجب ممارستها والعمل بها فى المدارس ، وبين ما يعتبره المعلمون بالفعل ممارسة جيدة ينبغى تحقيقها والآخذ بها فى المدارس .

* ولقد ارتبط هذا المصطلح (المحاسبة) فى إنجلترا بعدد من العوامل : التحرر العام من سيطرة السلطات والهيئات على التعليم ، الموقف الاقتصادى الفاسد ، زيادة الاستهلاك ، قوة النقود ، فقد الثقة فى بعض المدارس .

المحاسبة أم التقويم . أيهما أهم وأشمل ؟

وبعد السرد التاريخي السابق لظهور مصطلح (المحاسبة) في التربية ، والظروف التي صاحبت ، أن لنا الأوان أن نعود مرة أخرى إلى مفهوم المصطلح نفسه . وعند الحديث عن المحاسبة نجد الإشارة إلى التقويم لتحديد العلاقة بينهما .

يستوجب التقويم تحديد وجهة نظر المجتمع في الأمور التي يتم الحكم فيها . ولكن ، قد يختلف الأفراد فيما يعنيه التقويم ، وذلك لتباين وجهات النظر في وضع تعريف دقيق للفظه المجتمع ، وتحديد المقصود به من حيث ما يمكن أن يكون عليه ، وما يجب أن يكون عليه .

ومنذ ظهور أهمية التقويم ، أصبح من المؤلف جداً أن يتضمن أى كتاب عن المناهج التربوية جزءاً أو فصلاً عن التقويم ، من حيث : مفهومه ، وتعريفه ، واستخداماته ، وطرقه .

أيضاً ، من منتصف السبعينات ، ارتبط المنهج في إنجلترا بتساؤلات عن المحاسبة ، لذا يكون من المفيد تعيين الارتباطات الممكنة بين التقويم والمحاسبة

يهتم التقويم أساساً بإعطاء معلومات عن مدى نجاح أو فشل موقف من مواقف التعليم/ التعلم ، سواء أكان نتيجة تغذية مرتجعة لدرجات التلاميذ بعد اختبار ما ، أم نتيجة لما توصل إليه المدرس من الحاجة الملحة إلى استخدام طريقة جديدة في التدريس . وتباين وسائل التقويم وفقاً للأغراض المختلفة والأهداف المرجوة فعلى سبيل المثال ، تختلف وسائل تقويم الامتحانات ونتائجها عن وسائل تقويم أى تقرير رسمى مكتوب عن خطة أى منهج جديد . وفي كل حالة من تلك الحالات ، يجب تكوين حكم ورأى عن أداء المدرسين أو التلاميذ ، أو عن قيسة الطرق والوسائل المستخدمة .

وفي المقابل ، تهتم المحاسبة بالمسئولية ، وتعرف أبعادها في شكل عام . والمحاسبة (كما أشرنا فيما قبل) مشتقة في الأساس من عالم : الصناعة والتجارة ، ولا يزال العديد من التربويين يتشككون في الحكمة من استخدام هذا المصطلح في السياقات التربوية . وقد يكون هناك تشابه ما بين عمل المعلم المسئول ، وبين عمل مدير الإدارة المسئول أو المحاسب المسئول أمام المساهمين في الشركة . ولكن قد تكون الاختلافات بين عمل كل منهما أكبر بكثير من أوجه التشابه . وذلك على أساس أن من يقوم بالمحاسبة عليه أن يفسر الأسباب التي كانت وراء نجاح العمل ، وعليه أيضاً أن يعترف بالفشل ويقدم التبريرات التي أدت إليه ، على أن يتم الإعلان عن النجاح أو الفشل بطريقة هادفة وواضحة ، كي يقوم الآخرون بتقويم أداء ذلك الشخص من مطلق العقلانية التي يقدمها . وعليه ، فإن :

المحاسبة تتضمن التقويم ولكن لا يستلزم التقويم وجود المحاسبة

المعنى :

يمكن إدراج كلمة المعنى تحت البنود الخاصة بفحص الحالات المركزية والنموذجية . وكمثال ، في حالة أية شركة خاصة ، يتعرض المديرون للمحاسبة من قبل المساهمين ، وهذا يعنى أن الأمور التالية تتحقق :

- ١- يمتلك المدير سيطرة تقديم الحساب عن أداء الشركة للمساهمين .
 - ٢- تقع مسئولية الأداء والعمل في الشركة إلى حد ما على عاتق المدير .
 - ٣- على ضوء معرفة المساهمين بهذا الحساب ، وإدراكهم لمسئولية المدير النوعية يكون لهم الحق في التدخل لتغيير السياسة التي تنتهجها الشركة ، أو لفرض شروط محددة على الشركة ، وقد يصل الأمر إلى إبعاد وإقصاء المدير الذي ثبت فشله .
- ولنلاحظ هنا التداخل بين هذه الملامح ، ولا يمكن لأحد أن ينسب الاتهام لأحد المسؤولين دون وجود الحساب الملائم . والأكثر من هذا ، فإن المساهمين مهما كانت حقوقهم ، قد يكونوا غير عادلين في تدخلهم ، وبخاصة إن لم يكن هناك حساب مطروح لمناقشته ، وإذا لم تكن هناك مسئولية محددة وملامحة تقع على عاتقهم .
- ولنعقد تناظراً بين إدارة الشركة وإدارة المدرسة ، على ضوء ما سبق ذكره : تلقى المدرسة مصادر وإمكانات محددة لتؤدي مهام تعليمية وتربوية بعينها ، وقد نتجج المدرسة في تحقيق المهام المطلوبة منها أو تفشل .
- وبمعنى آخر ، قد تؤدي المدرسة الأداء المطلوب منها وتحققه بنجاح ، وقد لا تؤدي الأداء المطلوب منها وتتعثر في تحقيقه . وهنا ، يمكن للفرد مناقشة قضية وجوب إخضاع المدرسة للمساءلة لتقديم حسابا عن الأعمال والممارسات التي تمت . وفي هذه الحالة ، ينبغي أن تحقق المدرسة ما يلي :
- ١- عمل كشف حساب عن الأداءات التي أنجزت ، وعن الممارسات التي كان ينبغي القيام بها ولم تتحقق . ثم تقديم هذا الحساب للسلطات المحلية المسئولة .
 - ٢- في عمل الكشف السابق ، ينبغي أن تفرق المدرسة بين الأداء الذي يخضع أو الذي لا يخضع تحت سيطرتها وقررتها .
 - ٣- أن تقدم المدرسة كشفاً بالتداخل في المهام والمسئوليات التي حالت دون استخدام جميع المصادر بصورة جيدة .
- ويمكن تطبيق ما تقدم على المدرسين شأنهم في ذلك شأن المدرسة ذاتها ، وإذا يمكن التحدث عن المحاسبة على المستوى الفردي : فمثلاً ، يمكن للنظر أن يعطى حساباً للأداء ، وأن يوضح حدود مسئوليته ، وأن يقدم كشفاً بالحالات التي استوجبت تدخله في عمل بعض المدرسين ، من غير الناجحين أو غير الموفقين في عملهم .
- وينبغي التنويه إلى أهمية التفرقة بين محاسبة المدرس ، ومحاسبة المدرسة . إن مجال مسئولية المدرس محدد بالنظام الذي يعمل فيه ، والذي قد يكون خارج سيطرته ، شأنه في ذلك شأن الطبيب الذي قد يكون ممتازاً ، ولكن يفشل أمله عندما يكشف أنه لا يمتلك الأدوات والأدوية التي يحتاج إليها في عمله .
- وفي نظام المحاسبة ، يتم تحديد الأهداف العامة ، وترجم إلى أهداف خاصة ، تتقابل فيها جميع المدارس ، ويتم وضع الأنظمة التعليمية المختلفة تحت الاختيار ، ووفقاً لنظام معين

للمحاسبة تنشر النتائج .

وفى ظل هذا النظام ، ينبغي أن يتعاقد المدرس على أداء خدمات محددة ، خلال فترة زمنية محددة ، وذلك عن طريق استخدام المصادر ومعايير الأداء تحت شروط معينها . أيضاً ، يؤكد هذا النظام على النتائج التى يتم الحصول عليها من المصادر المستخدمة .

والشىء المدهش فى هذا النظام ، أن المدرس قد يفعل ، ويؤدى المطلوب منه ، ولكن التلميذ قد لا يستجيب ، وعلى الرغم من ذلك يتعرض المدرس للمساءلة والمحاسبة . ويكون من حق المولين (السلطة المحلية) فى هذه الحالة التدخل لتغيير السياسة التى يتبعها المعلم ، ويصرون على إبدالها ، وقد يصل الأمر إلى تنحيته عن عمله .

ويمثل النقد الذى يمكن توجيهه إلى نظام المحاسبة فى التربية ، فى الضعف الموجود فيه كنظام . إذا قورن نظيره فى أية شركة من الشركات . ففى التربية ، من المشكوك فيه أن يستطيع الفرد تحديد الأهداف بكفاءة ، كى يحاسب عليها عن طريق أداء يمكن قياسه بسهولة وبالطبع ، تختلف عملية محاسبة المعلم عن أداء الطالب بدرجة ما ، عن الحساب الجيد أو السيئ لمدير الشركة بالنسبة للأعمال التى تتحمل مسئوليتها .

ومن ناحية أخرى ، قد يصعب على المعلم حساب نسب أداء الطالب ، وبخاصة فى حالة تعمد الطالب تقديم استجابات خاطئة . بينما يمكن بدرجة كبيرة للمدير حساب المكسب أو الخسارة للمؤسسة التى يتحمل مسئولية إدارتها ، إذ لا يمكن للمواطنين فى هذه المؤسسة لتدليس أو تقديم معلومات خاطئة ، لأن ذلك يعرضهم للفصل والطرء . وقد يصل الأمر إلى المسألة القانونية .

والزوال : هل يكون المدرس فى مثل الحالة السابقة مسئولاً عن فشل الطالب بأى شكل من الأشكال؟

ومن ناحية ثالثة ، يمكن للمساهمين التدخل فى الشركة ، حتى وإن لم يكن هناك أى قصور . بينما لا يكون للمولين أو المساهمين فى التربية حق التدخل بنفس الصورة . حتى ولو حدث بالفعل أى خلل فى الأداء . وبالطبع ، لا يوقع المدرسون عقوداً تقتضى منهم الحصول على نتائج معينها ، بالرغم من توقيعهم على عقود للعمل عند استلامهم العمل فى المدارس (إقرار بالعمل) . ولكن كلمة (يدرس) تعنى أن المسألة الإجبارية فى العمل بمهنة التدريس ، لا تكون بصورة قوية .

القيام بالمحاسبة :

بحسب كل موقع من مواقع التناظر التى سبق ذكرها إلى وقفة وتحليل . فكما أن هناك حساباً على الأنشطة العامة للشركة (الحساب الدورى والختامى) ، ينبغي أن يتحقق ذلك أيضاً بالنسبة للمدرسة . ولكن ، ترتبط عملية الحساب والمساءلة فى المدرسة بمستوى الأداء أو المخرجات .

والسؤال : كيف يمكن للمدرسين أو النظار أو غيرهم من أطراف العملية التعليمية إعطاء الحساب المناسب لما يحدث فى المدرسة؟

نسبة المحاسبة :

إن تحديد نسب المسئولية تعد عملية يصعب تحقيقها أو تنفيذها في المدارس ، بالرغم من وجود تشابه قوي في بعض الأمور بين نظام المحاسبة في الشركة ، ونظيره في المدرسة . فمثلاً ، قد تنخفض الفوائد في شركة عن أخرى ، بسبب أمور تخرج عن إرادة المدير . فلو كانت هناك شركة يعتمد إنتاجها على خدمات بعينها ، فماذا يفعل مدير هذه الشركة إذا حدث ارتفاع حاد في سعر المادة الخام ؟ ألن يؤدي ذلك إلى انخفاض سعر الفائدة (بفرض ثبات سعر السلعة) مهما عمل المدير بأقصى ما يملك من جهد وطاقة ؟

وعلى النمط والوتيرة نفسها ، قد يقدم المدرس أفضل ما عنده ، ولكنه يفشل بسبب ظروف تخرج عن إرادته ، مثل : عدم كفاءة المدرسة ، أو وجود خلل معين بالطلاب أنفسهم .

ومن جهة أخرى ، قد يسهل تحديد بعض الظروف المتداخلة التي تؤدي إلى بعض جوانب القصور في إنتاج الشركات ، بينما يصعب تحديد مثل هذه الظروف في عملية التدريس . لذا ، لا نستطيع الزعم بأن هذا الشيء بعينه دون بقية الأشياء ، هو السبب المباشر في عدم كفاءة وفعالية التدريس .

وعلى الرغم مما تقدم ، فإن إمكانية إقامة التناظر الذي سبق التنويه إليه ما يزال قائماً فالمدير الذي يؤدي طبقاً لمبادئ عملية محددة في الظروف الطبيعية ، سوف يقود الشركة إلى نتائج باحثة . وكذلك ، عندما يؤدي المدرس طبقاً لمبادئ معينة تتوافق مع مبادئ وقواعد لتدريس الجيد والطبيعي ، فسوف يساعد ذلك على نجاح الطلاب وإكسابهم سلوكيات سوية مرغوب فيها ، لأن تلك المبادئ والقواعد تتضمن ضمن ما تتضمن : أساليب التدريس الفعالة من ناحية ، والمبادئ الأخلاقية التي تنعكس على الطلاب من ناحية أخرى .

وبما ، فإن نسبة مسئولية المدرس تتناسب مع حدود الحرية الممنوحة له ، والأدوار التي يؤديها . ولكن مهما كان الدور الفاعل والرائع الذي يؤديه المدرس ، فإنه قد يفشل في تحقيق أهداف محددة في ضوء اعتبارات بعينها . وعلى الرغم من ذلك ، فإن الإجراءات التي يقوم بها المدرس تؤكد على أن الممارسات الفعالة التي ينفذها في ظل الظروف الاعتيادية لها ممارسات مقبولة أخلاقياً .

وعلى صعيد آخر ، قد تشمل القواعد والمبادئ الخاصة بالتدريس الفعال والمستمر . الإعداد المخطط للعمل ، والتقدير الدوري لأداء الطلاب ، وصعوبات التعلم ، والدقة والانظام في المحضور ، وهلم جرا . لذا ، فالسؤال الذي ينبغي طرحه هو : ما نوع الأداء الذي يكون المدرس مسئولاً عنه ؟

حق التدخل :

أوضحنا فيما تقدم أن المساهمين في الشركات والمصانع لهم الحق شبه الكامل في التدخل لتسيير حركة العمل . ولكن ، إذا أردنا إقرار فكرة حق التدخل المعمول بها في الشركات والمصانع للعمل بها في المدارس ، فسوف يبدو التناظر بين ما يحدث في المصانع والشركات ، وما يحدث في المدارس مثابة معاول هدم على الطريق بالنسبة للمدارس .

إن حق التدخل فى عمل إدارة المدرسة يجب أن يكون غير واضح ، أو يكون للحكومة أو السلطة المحلية حق التدخل فى إدارة المدرسة فى أضيق الحدود حفاظاً على استقلال المدارس فعلى سبيل المثال ، يمكن التدخل فى حالة استمرار سوء سلوك المدرس ، أو فى حالة تسرب الامتحانات ، وغير ذلك من الأعمال الفاضحة والمخلّة بالشرف .

إذاً ، فيما عدا الحالات الاستثنائية ، يجب أن تبدو السلطة المحلية بلا حول ولا قوة بالنسبة لموضوع التدخل فى إدارة المدرسة . وينبغى ألا يكون لهذه السلطات الحق فى محاسبة المدرسين إلا فى الحالات غير الشرعية . ومن وجهة نظر القانون ، ليس من حق الآباء مطالبه المدارس بتقديم كشوف للمحاسبة ، لأنهم لم يوقعوا عقوداً معها لتحقيق مخرجات بعينها .

والسؤال : ما حدود حق التدخل ومحاسبة المدارس ؟

هناك من يرى ، عدم ضرورة التدخل ، بالنسبة لما يحدث فى المدارس من أمور نظامية وإدارية . كذا ، عدم جدوى إبداء الرأى فى المناهج المعمول بها ، أو فى طرق التدريس المتبعة ، على أساس أن هذه الأمور بمثابة قضية مهنية فنية ، شأنها شأن مهن : الطب أو المحاماة أو الهندسة ، وبالتالي يكون المدرس غير مسئول عن عميله .

ومن ناحية أخرى ، قد يكرر البعض بأنه يجب محاسبة المدرسين عن طريق الآباء ، أى يجب أن يكون للآباء حقوق فى المدرسة ، شأنهم فى ذلك شأن المساهمين فى الشركات . ويغالى هؤلاء فيطالبون بالحقوق التالية :

- ١- إعطاء الآباء كشف حساب كاف وتفصيلي عما يحدث فى المدرسة .
 - ٢- إعطاء الآباء حق السؤال عن المبادئ التى تنسب عن طريقها مسئولية ما يحدث فى المدرسة .
 - ٣- إعطاء الآباء الحق فى التدخل لإقرار مناهج معينة أو التوصية بتنفيذ طرق تدريس حديثة .
 - ٤- إعطاء الآباء الحق فى مساءلة المدرس ، وقد يصل الأمر إلى فصله ، إذا ثبت عدم كفايته أو سوء أخلاقه .
- وواضح مما سبق ، أن الحقوق التى يطالب بها البعض ، لهى حقوق تمسقية ومفتصبة وغير مشروعة ، ولا يمكن تحقيقها .
- وعلى الرغم مما تقدم ينبغى مناقشة السؤال : من يحاسب المدارس والمدرسين ؟ أهى السلطة المحلية ؟ أم داعمى الضرائب عامة ؟ أم الآباء ؟ أم رجال الصناعة ؟ أم التلاميذ ؟ أم زملاء المهنة ؟
- وللإجابة عن السؤال السابق ، يكون من الضرورى أولاً معرفة الفرق ما بين المحاسبة وامتلاك الحساب . فالمساهمون يمكنهم محاسبة المديرين ، ويشمل ذلك حق التدخل . ويتطلب ذلك شروطاً ضرورية ، وبيانات ومعلومات لتقديم كشف حساب عما يحدث . ولكن لا يمكن الزعم بأنه طالما (أ) يمتلك حق محاسبة (ب) ، فإن (ب) يقع تحت وطأة محاسبة (أ) . وبالمعنى

الأخلاقي فإن (أ) ليس له الحق في التدخل عندما يكون أدا (ب) غير جيد .

وباختصار ، تبرز على السطح ثلاثة تساؤلات ترتبط مباشرة بموضع المحاسبة ، وهى :

١- لماذا كانت هناك حاجة إلى إعطاء حساب لما يحدث فى المدارس ؟

٢- ما نسبة المسئولية التى يتحملها كل طرف من أطراف العملية التعليمية بالنسبة لما يحدث فى المدارس ؟

٣- من هذا الذى له الحق فى الحساب والمساءلة ؟

أما إجابات الأسئلة السابقة ، فهى بإيجاز على النحو التالى :

١- هناك صعوبات جزئية إذا ما حاولنا إعطاء حساب موضوعى وملام لما يحدث داخل جدران المدرسة ، أو داخل الفصل الدراسى ، وذلك بسبب عدم وجود لغة حوار مشتركة يمكن من خلالها التفاهم - ولو بدرجة ما - بين العاملين داخل المدرسة والعاملين خارجها .

أيضاً ، إذا لم تكن هناك ضمانات لاستقلال المدرس وتحرره خارج المدرسة ، بحيث يستطيع أن يتحدث كيفما يشاء ، فإن هذه الضمانات غالباً تكون موجودة داخل المدرسة . وذلك ، يجعل عملية محاسبة المدرس لما يقوم به داخل المدرسة عملية صعبة .

٢- هناك صعوبات فى تحديد نسب المسئولية لما يحدث داخل المدرسة . بحيث يمكن بالضغط تحديد نسبة مسئولية كل فرد فى النظام . وإذا أردنا تحقيق ذلك ، يجب إدراج التلميذ نفسه من ضمن مجموعة الأفراد الذين يجب تحديد نسبة مسئوليتهم ، وذلك على أساس أنه يكون مسئولاً عما يفعله ، ويقوم به من أداات .

ومن ناحية أخرى ، يجب ألا نفعل فى حساباتنا نسبة مسئولية المدرس فى حالة عدم كفايته طبقاً لمبادئ معينة ، وبخاصة إذا توفرت الظروف الطبيعية لمبادئ التدريس الجيد أو الفعال ، وينبغى أيضاً ألا نسقط من حساباتنا مدى التزام المدرس بالنظام الأخلاقى المتفق عليه .

٣- ليس من الواضح ، لمن يقدم المدرس كشف الحساب ، أو لمن تدين المدرسة فى حالة المسألة . أيضاً ، ليس من الواضح ، من يمتلك حق التدخل ، وعلى أى أساس يتم ذلك التدخل ؟

وواضح من الإجابات السابقة عن الأسئلة آنفة الذكر أن فكرة المحاسبة فى التربية مازال يكتنفها الغموض وعدم وضوح جميع أبعادها ، لذا فإن أطراف كثيرة لا تقتنع بتوظيفها فى التربية ، وتهاجم استخدامها فى التعليم بشدة .

اعتراضات على الطريق . ولكن :

على ضوء كل ما جاء فيما تقدم ، تهتم المحاسبة بتطبيق عديد من الاختبارات ، وينشر نتائج الامتحانات ، ويعرف مدى التطور فى أدا . التلاميذ وتكبيرهم . إن المهام السابقة لى

مهام صعبة وشاقة ، وقد لا تناسب طبيعة العمل التربوي . فمثلاً ، إذا قلنا أن نشر نتائج الامتحانات بمثابة حافز لمن يجيد العمل ويؤديه بإتقان ، فمآذا عن الآخرين الذين لا يفعلون ذلك ؟

إن نشر نتائج الامتحانات ربما يكون لها مردوداتها التربوية السبئية ، إذ ستكون بمثابة مشبطات لهم المتعسرين أو الذين يسعون للنهوض من كيوتهم . لقد أبدت تطبيقات المعلمين المهنية في إنجلترا ، كما أبدى العديد من العلماء التربويين الإنجليز ، شديد أسفهم لثل هذه الحسابات ، وسجلوا اعتراضاتهم النظرية المهمة للتضمنات التربوية للمحاسبة .

ولقد اعترض (سوكيت) على استعمال مصطلح (المحاسبة) في التعليم ، بنفس المعنى الذى يستخدم به فى الشركات والمصانع (تقديم كشف حساب كامل عن المكسب والخسارة) ، وذلك على أساس عدم وضوح الجوانب المختلفة المتعلقة بهذا المصطلح فى التعليم . واقترح أنه يمكن للتلاميذ والآباء محاسبة المدرسين لكونهم جزءاً من أفراد المجتمع . أيضاً ، يمكن أن تتضمن قائمة من له الحق فى المحاسبة أطراف أخرى ، مثل : مفرى الموارد (دافعى الضرائب) للحكومة ، الزملاء فى المهنة (المدرسين الآخرين سواء أكانوا ممن يعملون داخل المدرسة أم خارجها) ، العاملين فى مؤسسات تربوية أخرى (مثل : الجامعات ، والمعاهد ، مراكز البحوث ، رجال الصناعة ، النقابات التجارية ، إلخ) .

وتبعاً لما اقترحه (سوكيت) فإن هذه القائمة على الرغم من أهميتها ، إلا أنها غير مرضية بدرجة كبيرة ، لأنها تعنى ببساطة شديدة تداخل الاختصاصات بسبب وعود أطراف كثيرة لها حق المحاسبة . ومن زاوية أخرى ، فإن تعدد الأطراف يخلق تبايناً فى وجهات النظر ، إذ أن كل طرف ينظر إلى الموضوع من زاوية تخصصه أو بما يفيد المجال الذى يعمل فيه فقط .

وبعامة ، فإن تعدد السلطات يعنى ببساطة شديدة الفشل فى إصدار أحكام صادقة ، من المنطق السابق ، يكون من المحتمل بدرجة كبيرة أن يفلت المعلم من المحاسبة ، لأنه يوجد غموض كبير حول معنى ومدلول هذه الكلمة ، ولصعوبة إمكانية تطبيقها على جماعات مختلفة

حقيقة ، أن غلط المحاسبة الذى وصفه (سوكيت) هو غلط أكثر تعقيداً من غلط مدير الشركة ، على الرغم من كون الأخير يحاسب أمام مجموعة شركائه المساهمين ، ولكن ذلك لا يقصى على التشابه الجرنى بينهما . لذا ، بدلاً من أن نرفض استعارة مصطلح المحاسبة ، يجدر بنا أن نكون أكثر عقلانية وتدبيراً لأمرنا بحيث نستخدم هذا المصطلح بعناية ، وبطريقة مناسبة للأغراض التربوية .

وإذا عدنا للوراء ، لوجدنا أن (إبروت ١٩٣٩) قد قام بعمل تمييز واضح ومفيد جداً بين محاسبة المعلم الأخلاقية والقانونية ، والمحاسبة المهنية . فجميع المواطنين ملزمون بطاعة القانون السائد فى البلد . لذا ، ينبغي على المعلم كمواطن ، الاستجابة للقانون المعمول به فى المجتمع ، ويكون أيضاً مسئولاً أمام رئيسه وإدارته (مدير المدرسة) التى قامت بتوظيفه عن تقديم كشف الحساب . ويتم محاسبة المعلم أمام هؤلاء فقط . رئيسه والهيئة التى وظفته . بطريقة قانونية .

ومن ناحية أخرى ، على الرغم من عدم ارتباط المعلم بأية علاقات قانونية مع التلاميذ أو الآباء ، فإن عليه واجباً أخلاقياً تجاههم . ويمكن اعتبار أن ذلك الواجب الأخلاقى كنوع من أنواع

المحاسبة . وينبغي أن يكون هذا الواجب الأخلاقي - من وجهة نظر المعلم - أقوى من أى قانون وضعى أو مكتوب .

ويمكن أن تقوم بنفس التمييز بالنسبة لأى مسئول ، أو لمن يشغل منصب إدارياً أو فنياً عالياً فى التربية والتعليم . فهذا المسئول بحاسب قانونياً أمام هيئة الحكومة وأمام الإدارة المحلية ، وبحاسب أخلاقياً أمام زملائه المعلمين ، وأمام التلاميذ والآباء .

وبعد أن قام (إبروت) بعمل هذا التمييز بين المحاسبة القانونية والمحاسبة الأخلاقية ، أبرز نقطة لها أهميتها الخاصة ، وهى أن المدرسين كانوا على حق عندما أشاروا إلى أن المحاسبة ينبغي أن تتضمن واجبات مشتركة وتبادلية .

وينبغى ألا تكون العلاقة بين الأطراف متسائلة ، لأن ذلك يعنى خلطاً ومزجاً بين المحاسبة الأخلاقية والمحاسبة القانونية . ومن جهة أخرى ، من السحرية اعتبار أن الموهلات التربوية تعكس مستويات عالية من الأداء ، المهنى بالنسبة للجميع . لذا يجب أن يكون هناك تعليل وتبرير للاعتماد على معرفة الفرد المهنية .

وبعامة ، فإن احترام مهنة التدريس تتطلب زيادة وأهمية المعرفة المهنية لكيفية التدريس ولكيفية تخطيط المناهج . ولكن ، معظم المدارس تفتقر لهذه الأنواع من المعرفة على الرغم من أنها المرتكزات الأساسية للأخذ بمبدأ احترام مهنة التدريس .

قد قام (ماكليز ١٩٧٨) بعمل تصنيفات فرعية مفيدة ، وهى فى صورة أربعة اهتمامات رئيسية مرتبطة بالمحاسبة ، وهى : المقاييس ، محتوى المنهج ، مشاركة الآباء ، المسئولية الإدارية.

ولقد ناقش (إبروت ١٩٨١) الأركان السابقة ، فتحدثت تحت عنوان المقاييس عن نقطة شبة وفعالة ، وأشار إلى أن كثيراً من المجلد العام حول المقاييس هو مجلد غير منطقي ، ويعزز التفكير السلبى . فنادوا ما يرتكز الحكم على المدارس على دليل متاح أو فعل واقعى ، وإنما تتشكل الآراء والأحكام من خلال تجميع أجزاء من آراء شخصية ، ومن خلال الانعكاس المسرحى والرد التاريخى للماضى . ويتأثر تفسير ذلك الدليل بالنظريات والأفكار التربوية المرتبطة بفكرة الثبات والوحدانية ، مثل : ثبات الموهبة عند الطالب ، الظهور المبكر لموهبة الطالب ، التعليم بالتلقين (الاستظهار دون فهم) . ويمكن أن يكون أحد تفسيرات ما تقدم أن كل فرد من الأفراد قد تكون لديه خبرة محددة عن ثقافة التعليم فى المدرسة ، لذا فإنه يميل إلى التركيز عليها ، دون غيرها . إن ما يفعله ذلك الفرد لا يبتعد كثيراً عن الواقع الفعلى والملموس لمهنة التدريس ، إذ أنه من خلال هذه المهنة غالباً ما يتم المحافظة على القديم ومقاومة التغيير . لذا ، يكون الأفراد بدورهم أكثر مقاومة للتغيير ، ومحافظة على القديم . ومن وجهة نظر التحليل الثقافى ، فإن المحافظة على التراث لهم أمر مهم ينبغى أخذه فى الاعتبار عند عملية تخطيط المناهج ، بشرط ألا يكون ذلك بمثابة النغمة السائدة والعالية ، فيسود تلك العملية ويقبدها .

ولقد أوضح لنا كل من (ماكليز) ، (إبروت) أنه عند مناقشة موضوع المقاييس ، ظهر أن إعطاء وتطبيق اختبارات على الطلاب بمثابة عملية لها أهمية عظمى فى مجال التربية . وعلى الرغم من ذلك ، لا يزال هناك شعور بالقلق والاضطراب بين المدرسين ، على أساس أن نتائج هذه

الاختبارات قد تستخدم كحكم على مستوى المدارس التي يعملون فيها .
إن الحاسبة التي يتم تطبيقها على أساس محتوى المنهج فقط ، تصوف نتجه لتأكيد ثلاثة مظاهر ، هي على النحو التالي :

- ١- الاهتمام بالمهارات الأساسية بدرجة كبيرة .
- ٢- السعي لنشر نتائج الامتحانات ، والتهديد بما تظهره تلك النتائج .
- ٣- الضغط لتضمين المنهج المزيد من الجوانب المهنية ، والتأكيد على أهمية الربط وإقامة الجسور بين المدارس والمؤسسات الصناعية .

ومرة أخرى ، يجب ألا يقتصر الأمر على مجرد الرأي الضيق جداً عن المعرفة المغيدة (المعرفة التقليدية أو التراث) التي غالباً ما تتضمنها غالبية المناقشات التي تدور الآن حول محتوى المنهج ، إنما يجب إخضاع هذه المناقشات للدراسة لإثبات خطئها أو فشلها التام . وأيضاً ، ينبغي أن يظهر التحليل الثقافي لأهداف التربية أن هناك الكثير والكثير مما نريده ، ونسعى إلى تحقيقه من خلال المناهج

أيضاً ، تضمنت أفكار (ماكليز) عن الحاسبة مشاركة الآباء ، ويعتبر ذلك من نواحي عديدة محد سافر لفكرة احتراف المعلم التي سبق التنويه إليها .

ومنذ الستينات ، طالبت مجموعة من الآباء ، ببعض الحقوق ، من بينها حقهم في مناقشة محتوى المنهج . وعلى الرغم من وجود تناقض كبير في الآراء الخاصة بحق الآباء ، في حكم المدرسة ، فإن هذا الحق - كما يراه أصحابه - جاء من منطق مشاركة المجتمع في تحمل المسؤولية ، وليس مجرد فرض الوصاية على المدارس .

وليست هناك أية طريقة للخروج من ذلك المأزق طالما أن النظام التعليمي محدد وسيلة لتوزيع المؤهلات على الطلاب ، علماً بأن الذين يملكون المؤهلات يعملون بدرجة كبيرة للمحافظة على انتشارهم . لذا ، يجب أن يسعى التخطيط التربوي الذي يركز على التحليل الثقافي إلى الإقلال من شأن ووظيفة كل من الامتحانات في المدارس ، واختبار الوظيفة (التصنيف الأخير للحاسبة هو مسؤولية إدارية صرفة) .

ولقد أعلن (إيروت) أن هذا يبدو للمطلعين على بواطن الأمور (من يعملون داخل النظام أو لهم علاقة مباشرة بالنظام) أنه حل وسط معقول بين التصنيفين السابقين .
ويبدو للغريباء خارج النظام ، أنه بمثابة فرص لا نهاية لها لتحويل المسؤولية ؛ لئلا يتحملها أي فرد .

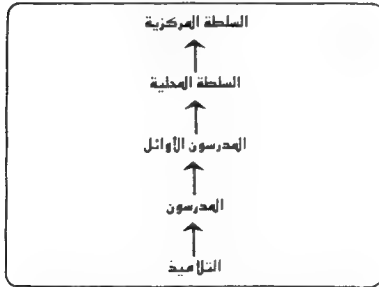
وفيما يتعلق بالمنهج والمظاهر الأخرى للإدارة ، لا يوجد تمييز واضح بين المسؤوليات القومية ، ومسؤوليات الإدارة والسلطة المحلية ، ومسؤوليات المعلمين . وقد يستغل بعض المعلمين عدم الوضوح أو التمييز بين تلك المسؤوليات في بعض المناسبات . ولكن ، عندما تنشأ الأزمات ، يتعرض المعلمون للهجوم العنيف من الغريباء عن النظام التعليمي . ويحتاج هذا النوع من تقسيم المسؤوليات أيضاً إلى النظر إليه ، ورويته كجزء من التحليل الثقافي لتخطيط المنهج وتنظيم المدرسة .

وتوجد نقطة أخرى لها علاقة مباشرة بالمحاسبة . لقد أشار كل من (سوكيت) و (إبروت) إلى التطبيقات المعقدة للمحاسبة ، ومع ذلك فقد تم استثمار هذه التطبيقات ، واستعمالها كما لو كانت سهلة جداً .

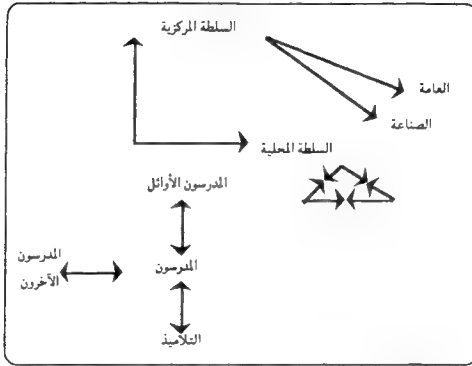
وهنا ، ينبغي التمييز بين المحاسبة البيروقراطية ، والمحاسبة الديمقراطية . ففي المحاسبة البيروقراطية يكون الاتجاه المناقشة أو المسألة إلى أعلى ، ولها اتجاه واحد يمثل مسئولية المزدوس ، لأنه يعطى تفسيراً أو تحليلاً لمسئول أعلى منه عما أنفقه من المال ، أو الموارد المستخدمة ، أو غير ذلك من الأمور . ولكن ، تتنافى المحاسبة البيروقراطية مع المحاسبة الأخلاقية ، كما أنها لا تتوافق أو تتلاءم مع القواعد والأصول التي يجب مراعاتها في التربية . أما المحاسبة الديمقراطية ، فيمكن تشييلها بنموذج أكثر تعقيداً من النموذج الخاص بالمحاسبة البيروقراطية . والمحاسبة الديمقراطية هي محاسبة ذات اتجاهين ، أولهما يكون المعلمين مسئولين أمام التلاميذ ، وأمام المدرسين الأرائل (المشرفين) أو الموجهين . أما ثانيهما فيكون المدرس الأول مسئول بدوره أمام المدرسين الساعدين ، وأمام الإدارة المحلية ، وأمام السلطة الحكومية .

ويوضح الشكل (١) نموذجاً للمحاسبة البيروقراطية ، ويوضح الشكل (٢) نموذجاً للمحاسبة الديمقراطية .

شكل (١)
المحاسبة البيروقراطية



شكل (٢) المحاسبة الديمقراطية



السلطة والمشاركة :

يمكن النظر إلى السلطة والمشاركة كبديلين لنختار أحدهما . فالممارسات التربوية ينبغي أن تقوم إما على أساس قرار السلطة ، أو على أساس بعض الأنشطة المشاركة المشتركة . وقد يعتقد البعض أن هناك تضارباً وتناقضاً فيما سبق ذكره . ولكن من خلال المناقشة التالية ، سوف يظهر لنا أننا أمام مفهومين ، لكل منهما تطبيق ملائم في السياق التربوي ، حتى وإن اختلفت وتباينت وسائل تحقيقهما ، أو طرق استخداماتهما .

وعندما نتحدث عن مفهوم (مشاركة الطالب) فمن الممكن أن نفرق بين معنيين لاستخدام هذا المصطلح في إطار التربية :

١- مشاركة الطالب في بعض الأعمال لكونه متعلماً ، والمشاركة فيما نسميه بالخبرة المربية .

٢- مشاركة الطالب في صناعة القرارات ، وهذا أمر قد يحدث أثناء المواقف التدريسية ، أو في الإحراآت والتنظيمات المدرسية ، أو في أية مجالات أخرى قد تتطلب إسهامات الطالب من خلال الممارسات التي يقوم بها .

ويمكن القول بأن مشاركة الطالب في الحالة الأولى مقبول منطقياً ، فهذا النوع من المشاركة واجب وضروري داخل عملية التربية . والمشاركة في الحالة الثانية تقوم على اعتبارات أخلاقية أكثر من كونها منطقية . ويمكن القول - بتحفظ - إن المشاركة في الحالتين السابقتين

ترتبط بالسلطة ، وإن كانت المشاركة في الحالة الثانية فقط فيها تأكيد بشكل واضح تماماً على ممارسة الطالب للسلطة ، حتى ولو كانت بطريقة محدودة .

وتشمل التربية بأى معنى معيارى إشراك التلاميذ فى أشكال مختلفة من المعرفة والمهم والمهارة ، وينبغى أن يشمل ذلك تعلم الطالب لشيء ما ، وفهمه لما يدرسه .

ولا يمكن لأحد أن يقرر مبدأ مشاركة أو عدم مشاركة الطالب ، إلا إذا كانت له السلطة فى عملية إقرار تلك المشاركة ، ووضع حدودها ، والتخطيط لأبعادها المختلفة بصورة إيجابية . فإذا كانت حدود المشاركة الطالب تختص بكونه متعلما ، وتشمل المشاركة فى العمل . هنا ، تكون المشاركة فى التعلم هى شروط ضرورية للفرد كى يصبح متعلما . وينبغى على التلاميذ المشاركة بهذا المعنى ، حتى تحقق عملية التربية أهدافها بالنسبة لهم .

وهذه النقطة التى سبق شرحها فى (١) ، وهى مشاركة التلميذ فيما يحدث ، تتطلبها المنطق الخاص بمصطلح التربية .

وعلى جانب آخر ، هناك المدرسون ، ويفترض فى هؤلاء نظرياً أنهم يحملون مشاغل المعرفة ومفاتيح المهارات التى يتم تقديمها للتلاميذ ، الذين يفترض أنهم بالفعل يحتاجون لتلك المعرفة ومهاراتها . بمعنى ، أن التلاميذ لم يصلوا بعد إلى المركز العلمى الذى وصل إليه المدرسون ، وأنهم يحتاجون للمدرسين فى عملية تعليمهم .

ما تقدم ، يعنى أن التدخل يتطلب تحويل المدرس - وهو فى مركز قوة على أساس أنه مصدر للمعرفة أو ناقل لها على أقل تقدير - إلى تابع للتلميذ ، وهو فى مركز أضعف على أساس احتياجه للمدرس . وتلك هى المشكلة أو المعادلة الصعبة ، ذلك على أساس أن المعلمين إلى حد ما لديهم السلطة فى تحديد ما يقومون بتدريسه ، أى لهم الحق فى تحديد ما يجب على التلميذ أن ينصت إليه داخل الفصل .

والآن لنجسده إلى شكل آخر من أشكال السلطة ، وهو المشاركة فى صنع القرارات . إن ما يحدث من تنظيم لقوانين المدرسة لهو إجراء لتنظيم مجهوداتها ، لأنه لا بد من عمل القوانين وتفسيرها وحفظها إذا أرادت أية مؤسسة من المؤسسات الاستمرار بغلبة فى مسيرتها .

والسلطة هى التى لها الحق فى عمل وتفسير وتقوية القوانين وفى المدارس ، يكون المدرس هو صاحب السلطة ، على أساس أنه أكبر عمراً ، وأكثر نضجاً ، وأوفر خبرة من التلاميذ . إن المدرس شخص بالغ وناضج ، بينما التلميذ فى أغلب الأحيان يكون صغيراً أو طفلاً .

وعلى الرغم مما تقدم ، نلاحظ أن المدرسين (وهم أصحاب سلطة شرعية حقيقية فى المدارس) قد لا يكونون فى مركز أفضل من التلاميذ . والسؤال : هل تنعكس الآية ، وينقلب الحال ، فنطلب أن يكون المدرس على قدم المساواة مع التلاميذ فى الموقف التربوى ؟

ويجب أن يكون للمعلم سلطة فعلية تمكنه من تسيير العملية التعليمية بكفاءة ، وذلك قبل أن يتعامل مباشرة مع التلاميذ . بمعنى ، أنه يجب أن يعرف أكثر مما يعرفه التلاميذ فى موضوع الدراسة ، وأن يمارس المسئولية الأكاديمية التى لا يمكن للتلاميذ متعربين تحقيقها فى وضعهم الحالى .

وفي المقابل ، ليس للمدرس الحق في الانفراد بالسلطة في صناعة القرارات . إنها مجرد قضية منطقية . من غير المقبول منطقياً أن يفرد المدرس بالسلطة . أيضاً ، من المقبول منطقياً أن يكون للتلميذ دور في صناعة القرارات .

ومن جهة أخرى ، إذا كانت القرارات التي يتخذها المسؤولون في أي مجال من المجالات ، لها أثر مباشر على حياة ومستقبل من يتعامل مع تلك القرارات ، فإن ذلك يتحقق أيضاً في المدارس ، وعلى نفس المستوى . فالتلميذ يتأثر بالقوانين واللوائح السائدة ، وبأساليب الإدارة المتبعة ، وبطرق التدريس المعمول بها في المدرسة . لذا ، يجب أن يمتلك التلميذ المعرفة ويسيطر عليها . وبجانب ذلك يجب أن يعرف القوانين والقرارات واللوائح المدرسية السائدة ، لما لذلك من تأثير مباشر على تحديد نوعية الحياة ، وأسلوب المعيشة الذي يختاره لنفسه .

إذاً هناك حاجة أخلاقية لضرورة أن يكون للتلاميذ دورهم الفاعل في صناعة القرار الذي له تأثير مباشر في حياتهم . ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال استشارتهم ، بعرض هذا القرار عليهم لإبداء الرأي بالموافقة أو الرفض ، أو أية وسيلة أخرى مناسبة . كذلك ، يجب إشراك التلاميذ في ممارسة السلطة بحسب أعمارهم ، وذكائهم ، ودرجة نضجهم .

ومن ناحية أخرى ، يقبل التلاميذ فكرة تحميل المسؤولية بقناعة وارتياح إذا كانت لديهم بالفعل الملائمة التي تجعل لديهم القدرة والحق في الحديث عن القضايا التي تهتمهم ، والتي تشغل بال المدرسة في نفس الوقت . وهنا ، يكون من الواجب على الآخرين الاستماع بتدقيق لما يبدئه التلاميذ من آراء ، والتفكير بعق فيما يقدمه التلاميذ من أفكار .

وعلى صعيد آخر ، إذا كنا نزع بأنهم يجب أن يكون للتلميذ مطلق الحرية في الذهاب للمدرسة ، بحيث يفسر إليها ويعود منها بكامل إرادته ، ودون وجود سلطة عليا تجبره على تحقيق هذا العمل بالإكراه . وإذا كنا نقر بأن ذهب التلميذ للمدرسة هو عمل يقوم به محض إرادته وله الحرية الكاملة فيه ، يكون أمراً شاذاً أن تنكر عليه سلطته في إبداء الرأي ، ونسلبه هذا الحق . إن قبول جانب من موقف ما ، ورفض جانب آخر له ، بمثابة مناورة سياسية فاشلة تماماً . لذا ، في مجال تربية التلميذ ، ينبغي التسليم بأن ذهابه إلى المدرسة يتم بكامل إرادته ورضيته ، وفي المقابل ينبغي إقرار حقه في المشاركة في صنع القرار ، وأن تساعد ونزله لتحقيق ذلك .

وهنا ، ينبغي التحذير بأن المشاركة قد لا تتاح لكل التلاميذ ، لأن ذلك يتوقف على أعمار التلاميذ ، ومستوى نضجهم ، وإحساسهم بالمسؤولية والاستعداد لتحملها .

وعلى الرغم مما تقدم ، فإنه من الناحية الأخلاقية يجب إتاحة الفرصة أمام كل التلاميذ للمشاركة ، وذلك بعد أن يحدد كل تلميذ دوره وموقفه حسب إمكانياته وقدراته العقلية والتحصيلية .

ومن الناحية التربوية ، يجب أن تسعى المدرسة إلى إكساب التلاميذ الفضائل . مثل : التسامح ، العفوية في صناعة القرار ، وغير ذلك من الفضائل الضرورية للمجتمع الديمقراطي ويمكن تحقيق ما تقدم عن طريق الآتي :

١- أن تهتم المدارس بالقرارات الخاصة بالطرق المتبعة في التدريس للتلاميذ بشرط أن تتبع تلك القرارات من المدرسين فقط ، وأن يكون لهم الحق وحدهم ودون غيرهم في هذا المجال ، وبذا تكون كلماتهم مسموعة . وفي هذه الحالة ، إذا كان هناك تلميذ يعتقد أنه له مسئولية ، فيجب توضيح الرؤية له كي يفهم أن ما يعتقد أو يدعيه يقع خارج حدود دوره كتلميذ .

٢- تؤثر قرارات المدرسة في التلاميذ كأعضاء فيها ، إذ أن هذه القرارات لها وقع مباشر على راحة التلاميذ ، وكرامتهم ، وإحساسهم بالعدل ، وأيضاً في فعاليتهم كمتعلمين . من هذا المنطلق ، يكون للتلاميذ الحق في أن تكون كلماتهم مسموعة على أساس أن القضايا السابقة تجعلهم أصحاب حق ، دون أن يغير ذلك موقفهم أو موقعهم كتلاميذ يتعلمون . وبذا ، تكون مشاركة التلاميذ في صنع القرار أمراً مقبولاً .

٣- في المجتمعات الديمقراطية ، الحرية مكفولة لجميع الأطراف من خلال القنوات الشرعية التي تنظم ضمانات ممارسة الحرية وحدودها بالنسبة لكل فرد .

وعليه ، من الخطأ أن تكون الكلمة التي نجد صداها هي كلمة التلاميذ فقط بالنسبة لحق المشاركة في صنع القرار ، إذ أن تحقيق ذلك يعني ببساطة شديدة لوى أذرع الأطراف الأخرى ، وجعل التلاميذ كهيئة مستشارين أو كأهل بيوت الخبرة .

إن إقرارنا بحرية التلاميذ لا يعنى أبداً سلب حرية الأطراف التربوية الأخرى المعنية بالعملية التعليمية . لذا ، يجب الموازنة بين الواجبات والحقوق لجميع الأطراف . مادام الأمر كذلك ، فينبغي توزيع الاختصاصات ، وتوزيع الأدوار بعدالة شديدة .

من المنطلق السابق ، ينبغي مناقشة ما يقوله التلاميذ قبل إقراره والموافقة عليه . أيضاً ، من الخطأ إهمال مشاركة التلاميذ في المسئولية الأكاديمية التي تقع في صميم اختصاص المدرسين ، وبخاصة إذا كانت آراؤهم معقولة ومقبولة منطقياً .

ويرتبط الحديث آف الذكر بالحياة الديمقراطية التي تتيح للفرد الحرية ، والإحساس بأن من حقه الإدلاء بصراحة عن رأيه شأنه في ذلك شأن أى مسئول أو ذى سلطة . ويمكن أن تعكس بالكامل الحياة الديمقراطية التي تسود المجتمع داخل المدرسة .

وتأسيساً على إمكانية سيادة الديمقراطية في الحياة المدرسية ، ينبغي للمدرسين استشارة التلاميذ ودعوتهم للمشاركة في القرارات . وبخاصة في المجالات التي يمكن أن يكون فيها التلميذ فعالاً ، أو التي له خبرة فيها . ولكن في المجالات الجديدة أو الصعبة على التلاميذ والتي تكون معرفتهم فيها قليلة ، ومحدودة للغاية ، ينبغي ألا يمتلك التلاميذ أية سلطة أو مسئولية للمشاركة . لأن آراهم تكون بلا جدوى في هذه الحالة . ولا يترتب عليها شئ صالح ومفيد ، فتصبح مشاركتهم في اتخاذ القرار عملاً لا داعي له ، ولا أهمية منه ، ويكون عبئاً على العملية التعليمية ، ومضبوقة لوقت وجهد ثمينين يمكن توجيههما لأشور أكثر قيمة وجدوى .

وعلى الرغم مما تقدم ، نجد من يزعم بأنه ينبغي عدم إهمال التلميذ تمامًا ، وإنما يجب استشارة وتفجير طاقات الإبداع الكامنة عند التلميذ ، وهنا يكون لما يقوله أو يدلي به ، صдаء المسموع .

طبيعة السلطة :

ينسأ ماكس ووبر) : كيف يمكن للأفراد التصرف نحو بعضهم البعض فى إطار علاقاتهم ؟ ولماذا يفعل بعض الناس بعض الأمور التى يرفضون بشدة أن يفعلها الآخرون بهم ؟ ربما تكون الإجابة عن السؤالين السابقين هى القوة الفاعلة غير المسئولة أو غير الشرعية التى تحرك دواعى وغرائز بعض الناس ولكن ، بالنسبة لمجال التربية ، إذا تحدثنا عن القوة ، فإننا نتحدث عن القوة الشرعية أو القوة المسئولة ، وهى تعنى كما يعرفها (وبر) بأنها : إمكانية فرض إرادة الفرد على تصرفات الآخرين ، وعندما تعطى القوة الصفة الشرعية ، فنحن نقصد بذلك السلطة .

ولقد فرق (وبر) بين ثلاثة أنواع من السلطة ، وهى :

١- السلطة التقليدية .

٢- السلطة الشرعية المنطقية .

٣- السلطة الخيرية .

ويجب التنويه إلى أن كل نوع من الأنواع الثلاثة السابقة لا يوجد منفرداً وعلى حدة بصورة بحتة ، ولكن قد تكون هناك توليفة أو تداخل بينهم جميعاً ، أو بين كل اثنين منهما .

وفيما يلى توضيح مختصر لكل من الأنواع الثلاثة سابقة الذكر :

السلطة التقليدية :

ويقوم هذا النموذج على تشريعات القوى التى تربط بين العلاقات ، ويتم قبول السلطة كهينة علياً لا يتم محاسبتها ، وإنما هى التى تحاسب الآخرين .

ويتم قبول وشرعية وصدق السلطة على أساس الاعتقاد ، بسبب إقرارها من فترة طويلة . فمثلاً ، الملك فى تاريخ إنجلترا هو السيد ، والبد العليا ، والسلطة الأولى . لذا عندما كان الملك فى القرنين السادس عشر والسابع عشر ، يفرض ضرائب جديدة ، لم يكن لأحد حق مناقشة مدى عدل هذا الإجراء .

وتتطلب أغلب السلطات التقليدية - لإرساء قواعدا والوثوق فى مصداقيتها - نوعاً من الادعاء ، والزمع بأن القائد يمتلك قدرات غير عادية ، وله إمكانات طبيعية تميزه عن سائر الأفراد الآخرين ، كما كان الحال بالنسبة لـ (هتلر) فى ألمانيا ، و(موسولنى) فى إيطاليا .

السلطة الشرعية المنطقية :

ويعتمد هذا النوع من التشريع للقوى على وجود أسباب جيدة لقبول السلطة ، التى تكون بدورها كجزء من المؤسسة . لذا ، تستفيد السلطة بصورة ما من طاعة الآخرين ، كما أنها توحد

وفقاً لقوانين عامة، تمثل : العدالة ، والحكمة ، والحاجة إلى النظام .

السلطة الخيرية (الأسطورية) :

إذا صحت التسمية السابقة ، فتشريع هذا النوع من السلطة يقوم على أساس تقديم الهبات للآخرين .

وبذا ، يمثل أصحاب السلطة أدوار المصلحين الاجتماعيين . وقد يسعى تشريع هذا النوع من السلطة لتحقيق أغراض بعينها لبعض الأفراد المسيطرين على مجريات الأمور ، وإن كان في ظاهره يبدو كما لو كان يقدم خدمات للآخرين .

وأيضاً ، تعتمد السلطة هنا على الإيمان بأن القائد لديه إمكانات وقوى فوق العادة تزهله لأن يكون فوق مستوى البشر العاديين . وإن كانت هذه الإمكانات والقوى تتسم بالطبيعة الطبية المستعدة للبلذل والعطاء ، يعكس الطبيعة الديكتاتورية المستندة للقائد في السلطة التقليدية .

ويوجد تحذيران مهمان بالنسبة لهذا النوع من السلطة ، وهما :

١- يميل بعض الناس إلى تصنيف المدرس والحديث عنه كما لو كان شخصية أسطورية ، وهذا استخدام خاطئ تماماً للمصطلح.

٢- أن رأى (ويبر) لم يقله تماماً كل علماء الاجتماع .

وفي المقابل ، هناك من يرى أن السلطة لا تعنى القيادة ، ويعرف السلطة على أنها : ممارسة الضبط الاجتماعي خلال تنظيم واضح للوضع بين من هم في مركز معين ، ومن يسمرون في مراكز أقل منهم .

وينبغي أن نفرق بين السلطة في مؤسسة ، وما يفعله فرد كي يظل في مركز السلطة . وربما يؤدي ذلك إلى التساؤل حول مدى الكفاءة والقدرة على القيادة لدى من يتحمل مسؤولية السلطة . فالتأطر أو المدرس ، يمثلان من الناحية النظرية سلطة شرعية لأشهما جزءاً من المؤسسة (النظام التربوي) . إن الجميع يتقرب فيهما . فيحصلها مسؤولية تقديم دروب معينة من المعرفة . ولكن ، ما ينبغي أن يفعله كل منهما ليمارس السلطة ، وليحصل على الاحترام ، إلخ . فهذه قضية أخرى .

عقلانية السلطة :

إن عودة العقل والوعي ، والبعد عن الفيبات ، لهو موضوع الساعة . لذا ، فإن أحد مظاهر تطور المجتمع في وقتنا الحاضر هو النمو التدريجي للأجواء العقلاني في جميع المؤسسات بعامه . وفي المدرسة بخاصة . ولقد ظهرت حركة واتجاه قوى في التربية ترفض السيطرة التامة للسلطة التقليدية ، وتتجه نحو السلطة العقلانية بدرجات متفاوتة .

وبالرغم من أن هناك شعوراً متزايداً ضد السلطة التقليدية على أساس أنها ليست شيئاً حتمياً وضرورياً ، ويسكن استبدالها بمؤسسات أكثر عقلانية ، مثل : الديمقراطية البرلمانية ، حرية المرأة ، وحقوق العمال الشرعية ، فإنه لا يمكن الاستغناء عن السلطة التقليدية واستبدالها

تماما بالسلطة العقلانية .

ويشير الواقع الفعلي للموس صدق ما سبق ذكره ، إذ نعيش الآن فى توليفة اقتصادية لها السمتين : التقليدية والعقلانية . ولقد ترتب على هذا التغير الاجتماعى ظهور مظاهر جديدة فى المجتمع .

وكمثال لما تقدم ، يحصل الأفراد على وظائفهم الآن على أساس عقلانى ، ووفقا لقدراتهم ، وليس على أساس تقليدى لكونهم من عائلات بعينها . ولقد تحقق ذلك ، نتيجة محاولة الجهات المسئولة التخلص من البيروقراطية ، أو على أقل تقدير تطويرها .

السلطة والتربية :

يوجد تشابه واضح بين الحرية الإنسانية فى الحركة العقلانية تجاه فكرة العدل ، وبين الحاجة إلى مشاركة التلاميذ فى القرارات . إذن ، والفكرة مقبولة ، وإن كان هناك جدل حول نوع وكم المشاركة . وفى التنظيم عبر التقليدى القائم على البيروقراطية العقلانية الشرعية ، من المحتمل أن تختلط قضية السلطة بقضية الكفاءة بحيث يتداخلان سويا ، مما يشجع التلاميذ على طرح أسئلة من النوع : (لماذا) ؟ وفى هذه الحالة ينبغي ألا يقتصر معرفة المدرسين فقط على إجابة تلك الأسئلة ، وإنما تكون لديهم القدرة والاستعداد لمناقشة الأسباب التى دعت التلاميذ إلى طرح أسئلتهم .

وهناك بعض الآراء التى ترى أن من يتحمل السلطة ليس بالضرورة هو الشخص الذى يمتلك الكفاءة ، بالرغم من أنه يكون مسؤولاً .

فمثلاً ، ليس مفروضاً على رجل الشرطة أن يكون ودوداً عند إرشاد المارة لقواعد المرور . بمعنى ، أنه ليس من الضرورى أن يكون لدى رجل الشرطة الكفاءة فى معاملة المواطنين معاملة حسنة وطيبة (وإن كان ذلك مطلوب بدرحة كبيرة) . ولكن من المهم أن تكون لديه السلطة التى تجعله يمارس عمله كرجل من رجال الشرطة ، وأن يؤديه على أكمل وجه .

أيضاً ، الصراف فى البنك عند توقيعه على الشيك ، ليس من الضرورى أن يؤدى ذلك بصورة أفضل من الآخرين (أى يكون توقيعه أفضل من توقيع الآخرين) . وعلى الرغم من ذلك ، لديه السلطة التى تمكنه من صرف المبالغ المستحقة الدفع ، وبالطبع هذه السلطة يعتقدها الآخرون من ذوى التوقعات الأفضل من توقيع الصراف نفسه .

ولكن عند تطبيق ما تقدم على التربية ، نجد أنه ذلك يمثل نقطة ضعف واضحة ، إذ ينبغي أن يكون لدى المعلم الكفاءة والسلطة معاً . شأنه فى ذلك شأن حكم المباراة ، الذى ينبغي أن تكون لديه الكفاءة فى معرفة قواعد اللعبة جيداً ، بجانب معرفته للقوانين المنظمة لقواعد اللعبة ، حتى لا يحدث أزمة فى المباراة .

إذن ، ينبغي على المدرس أن يعرف ما يقوم بتدريسه قاصداً ، وأن تكون لديه القدرة على التحدث بطلاقة ويجب مع التلاميذ . ومع الآخرين . ومن ناحية أخرى ، ينبغي ألا يساورنا الشك حول إمكانية استخدامه السلطات الممنوحة له ، وأن يوظفها بطريقة جيدة .

وهناك صعوبة أخرى ، تتمثل في أن التربية تكون دائماً إجبارية . وفي هذا الشأن ، يحذر الإشارة إلى أن علماء الاجتماع مغرمون دائماً بالتفريق بين الاتحاد التطوعي ، والاتحاد الإجباري غير التطوعي . ففي الاتحاد التطوعي ، تبيل السلطة إلى التركيز على الموافقة . فمثلاً ، في النادي ، عندما يشعر الفرد أن حديث الرئيس لا يعجبه ، يمكنه بسهولة جداً أن يخرج ، وأن ينسحب من الجلسة . أما في الاتحاد الإجباري (غير التطوعي) ، لا يمكن تحقيق الأمر السابق . مثلاً ، في الجيش ، أو في السجن ، فلا جدال حول الموافقة المطلقة ، والالتزام الكامل بالأوامر .

ونفس القياس السابق ، تكون المدارس اتحادات غير تطوعية ، على الرغم من أنها تؤدي بطريقة تبدو كما لو كانت اتحادات تطوعية ، بمعنى أننا نلاحظ في أغلب الأحيان بوجود الحرية في المدارس ، وإن كان هذا الأمر لا يتحقق بالفعل .

أيضاً ، يوجد خط عريض للتوافق بين المشاركة المقررة على التلاميذ ، وبين المشاركة الحرة لهم . فعلى سبيل المثال ، ربما نقرر أن التلاميذ عليهم أداء أشياء معينة ، سواء أكان ذلك عن طيب خاطر أم لا ، وإن كانت البداية معهم تتمثل في محاولة إقناعهم بأن ما يقومون بمدرسته يتم على أساس اختياره الحر

وقد يرى بعض المدرسين أن مستلزمات وواجبات عملهم تقتضي السيطرة على مجريات الأمور ، وفرض سلطتهم ونشرها بإجبار وإفراط .

إن من يتصور أن واجبات المهنة تتطلب فرض السلطة بالإكراه ، يقع في خطأ فادح ، ومفارقة عظيمة الشأن ، وبخاصة إذا سمع لنفسه أن يقارن بين سلطته ، والسلطة الممنوحة للقاضي أو ضابط الجيش .

من المستحيل أن نتصور أن سلطة المدرس تقف على قدم المساواة بسلطة القاضي أو ضابط الجيش ، لأن السلطات الممنوحة للأخيرين ينبغي أن تكون ثابتة في جميع الأحوال ، والا فلت الزمام من أيديهما . ولكن بالنسبة للمدرس ، ينبغي أن تقل سلطته تدريجياً ، لأن ذلك يمثل أحد المهام الرئيسية المطلوبة من المدرس . بمعنى ، يجب على المدرس أن ينقل ذاته ومعرفته ونجارته وخبراته إلى التلاميذ . فإذا حقق المدرس ذلك ، يمكن الحكم على نجاحه في أداء مهامه وظيفته بدرجة كبيرة . إن تحقيق الهدف السابق يتطلب التقليص التدريجي لغارق الكفاءة بين المدرس والتلاميذ ، ويكون كأحد المبررات الرئيسية لاستمرار وجود سلطة المدرس ، ومنحه المزيد منها .

القسم العاشر

تطوير المنهج التربوي المعاصر

(٣٤) مفهوم تطوير المنهج التربوي وأهميته .

(٣٥) مبررات تطوير المنهج التربوي وخطواته .

(٣٦) معوقات تطوير المنهج التربوي

(٣٧) تطوير المنهج التربوي على ضوء متطلبات القرن

الحادي والعشرين .



تمهيد :

لقد حازت قضية تطوير التعليم اهتماماً بالفاً على جميع المستويات ، لذا نجد أن هذه القضية تقع دوماً في دائرة الضوء ، وذلك على أساس أن التطوير يسمى إلى تحقيق الأفضل الذي هو بمثابة الآمال المنشودة والطموحات المقصودة للجميع بلا استثناء .

ولقد تصدى (سعيد إسماعيل علي) لهذه القضية ، فأكد على أن «وضع استراتيجية تطوير التعليم في مصر يتطلب ، ليس فقط دراسة هياكل الماضي ومشاكل الحاضر ، وإنما أيضاً (وهذا هام) البحث عن الضامين التي تعنيها التغيرات في نظرة واقعية مستقبلية» (١) .

ولقد خلاص (سعيد إسماعيل) بعد استعراضه لاستراتيجية تطوير التعليم في مصر ، ولتجربة كل من : الأردن والكويت والبحرين في التطوير التربوي ، إلى أن تلك المشروعات لها رنينها اللفظي المرتفع ، ولكنها تبدو مقطوعة الصلة بمعطيات الواقع العالمي بعامه ، والواقع العربي بخاصة ، لذا فإنها غالباً ما تبوء بالفشل عند التنفيذ . (٢)

أيضاً ، تناول (سعيد إسماعيل) دراسة قضية (التعليم العربي على أبواب القرن الحادي والعشرين) ، فأشار إلى الخطوط العريضة لمشروع (مستقبل التعليم في الوطن العربي) الذي يقوم به منتدى الفكر العربي ، ثم عقب على ذلك المشروع ، بقوله : «إنها أحلام على درجة عالية من الكمال وريعا يعزز ثقتنا وتفاؤلنا في أحلام العلماء والباحثين في الحقل التعليمي ، أنها ليست رجماً بالغيب ، وليست مجرد تأملات مثلاً رأينا في جمهورية أفلاطون ، وإنما حسابات قد بنيت وفق مناهج علمية دقيقة» (٣) .

ويعتبر (حافظ فرج إبراهيم) قضية تطوير التعليم قضية بالغة الأهمية ، ويرجع ذلك إلى والشكوك الدائمة والمستمرة من انخفاض مستوى التعليم ، لأن الأبا يقولون إن أباهم لا يسلون نسطاً من التعليم كافياً لتأهيلهم للحياة» (٤) .

وإذا كان ما تقدم يمثل آراء بعض التربويين الذين يسمون جاهدين لإصلاح التعليم وتطويره في بلادنا ، فإن المواقف الرسمية قد أكدت على نفس المعنى ، ففي تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا الصادر عن المجالس القومية المتخصصة (يونيو ١٩٧٨) (٥) ، وفي تقرير مجلس الشورى (الجامعات - حاضرها ومستقبلها) (٦) ، وفي النشرة الصادرة عن المكتب الفني لوزير التربية والتعليم عن السياسة التعليمية في مصر (يوليو ١٩٨٥) (٧) ، تمت مناقشة قضية تطوير التعليم في جميع أبعاده .

ومن ثم ، تعد قضية تطوير التعليم بعامه قضية فعالة وحيوية ، ولكن :

* ماذا عن قضية تطوير المناهج التربوية ، وبخاصة أنها المحور الذي تدور حوله العملية التعليمية ؟

* وإلى أي مدى تحقق التطوير المأمول في مناهج التعليم قبل الجامعي ؟

* وما المشكلات التي قد تعوق عملية تطوير المناهج المنشودة ؟

لقد ظلت المناهج التربوية على مستوى جميع مراحل التعليم قبل الجامعي ثابتة ولا تتغير لفترات زمنية طويلة ، ولستوات عديدة ، إلى أن أدرك المهتمون بالتعليم والمسئولون عنه أن

التعليم قضية قومية ، لذا ينبغي تطوير جميع جوانب التعليم ، وبالتالي يجب تطوير المناهج التربوية بالتعليم قبل الجامعي .

حقيقة ، بدأت عملية تطوير شاملة للمناهج المدرسية ، لكنها لم ترق أبداً لمستوى التطوير المأمول ، إذ كانت مجرد تغيير سطحي لا يتناسب مطلقاً مع مستوى التطور الهائل الذي حدث في شتى جوانب المعرفة والموضوعات العلمية .

وعلى الرغم من انبثاق مناهج جديدة يتم تعميمها حالياً في مدارسنا ، فإن السؤال المهم الذي يفرض نفسه علينا ، هو :

إلى أي مدى تتساير هذه المناهج ظروف العصر الحالي ؟

ولقد أجاب الكاتب عن السؤال السابق بالنسبة لمادة الرياضيات في الدراسة التي قام بها ، بعنوان : «دراسة الوضع الحالي لمناهج الرياضيات المطورة بالتعليم الثانوي» (٨) ، حيث أبانت نتائج هذه الدراسة أن مناهج الرياضيات بالصفين : الأول والثاني الثانوي ، لا تحقق غالبية المعايير التي يجب مراعاتها عند بناء المنهج التربوي المعاصر .

لقد أوضحت الدراسة السابقة التناقض والتضاد في القول والفعل معاً ، إذ تم تقديم مناهج الرياضيات أذاك للصفين : الأول والثاني الثانوي ، من خلال كتب تحمل عناوينها لفظة «الرياضيات المطورة» ، ولكنها تفتقد بالفعل روح التطوير الحقيقي وفقاً لمعاييرها العلمية الدقيقة.

وإذا كان الحال كذلك بالنسبة لوقتنا هذا ، فمآذاً يكون حال مناهجنا التربوية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين الذي تحمل تباشيره رياح التغيير بشدة في جميع المجالات .

ومن ناحية أخرى ، إذا كانت مناهجنا التربوية لم تهتم بإلقاء الضوء على الدور المتميز الذي يمكن أن تقوم به في تشكيل ملامح وهوية الإنسان المعاصر ، أو على أقل تقدير لم تهتم بتحديد صورة ما يجب أن يكون عليه حال الإنسان المعاصر كي يستطيع مسايرة ظروف الزمان والمكان ، فكيف تكون هذه المناهج مسايرة لإنسان القرن الحادي والعشرين ؟ أليس هذا أحدى كى تفكر في تطوير مناهجنا التربوية وفقاً لمتطلبات القرن الحادي والعشرين ؟

وإذا كنا نتحدث عن تطوير المناهج ، فلا بد من التطرق إلى موضوع تعليم فروع المعرفة العلمية والتكنولوجية ذات التأثير الحاسم في حاضر الأمم ومستقبلها .

وفي هذا الصدد نقول : إنه توجد سلبيات حالية في تعليم هذه الفروع ، ويعد ذلك إلى انهيارنا الساذج لما وصل إليه الغرب من تقدم علمي وتكنولوجي . معتقدين أننا لن نستطيع أبداً تحقيق ما حققوه . إن الاعتقاد السابق يعود إلى محاولتنا التي فشلت في هذا المجال ، بسبب تسطيحنا المخل للأمور أو الاستهانة بها .

لقد اعتدنا لفترة من الزمن أن نقل التكنولوجيا عملية سهلة بسيطة ، ولكن تحقيق هذا الأمر يمثل مشكلة حقيقية ، لأنه يتوقف على إمكانياتنا المادية ، وعلى وجود قاعدة عريضة من التكنولوجيين ، وعلى الدراسة العميقة الواعية لمناهج التكنولوجيا المختلفة ولطرائق تدريسها .

أى أن عملية نقل التكنولوجيا تتطلب خطة طموحة لتطوير التعليم بهدف الارتقاء بمستوى العطاء العلمى كمًا وكيفًا .

ولكن مثل تلك الخطة التى سبق الإشارة إليها ، قد تقابل بالرفض المتخلف للافتتاح الواعى على مختلف الاتجاهات والمدارس العلمية . فإذا حدث ذلك فعلينا مقاومة الاتجاهات الرافضة للتطوير واستنصالها مهما كان صوتها خافتًا وضعيفًا ، لأنها تخرمنا من الاستفادة من ربط التقدم العلمى والتكنولوجيا بحركة الإنسان والمجتمع فى المحكم الصائب على الجوانب الإيجابية والسلبية المحتملة لتطبيق مختلف الإنجازات العلمية ، وتقف عقبة كؤود أمام المشاكل وتحليلها بالأسلوب العلمى .

إن تطوير مناهجنا يتطلب تسخير إمكانياتنا التعليمية الهائلة لمواجهة مشكلة تخلف مناهجنا ، بأسلوب غير غمضى يتبنى منطق الاقتحام الجبرى وأخذ يد المبادرة ، ويتعدى عن الجموح الردى ، ويرفض المحاولات المشهورة غير المسئولة . إذا استطعنا بالفعل تجميع هذه الإمكانيات استطعنا إنشاء شبكة قوية للتعليم ، يمكن من خلالها تطوير المناهج بطرق فعالة وحادة . ولن يبق الأمر عند حد تطوير المناهج ، ولكن نستطيع عن طريق هذه الشبكة تطوير جميع حوالب العملية التعليمية ، وبذا يمكن تحديث التعليم بما يتوافق مع الاتجاهات العالمية .^(٩)

مفهوم تطوير المنهج التربوي وأهميته

لا يتفصل مفهوم التطوير أساساً عن مفهوم المنهج ذاته ، فعتدماً كانت التربية القديمة تنظر إلى المنهج على أساس أنه «مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية التي تقدم للمتعلمين لدراساتها» ، فإن التطوير وقتئذ كان يقتصر فقط على تعديل تلك المقررات بطرق وأساليب مختلفة . أما في ظل المفهوم الشامل والواسع للمنهج التربوي ، فينظر إليه على أنه الحياة المدرسية الهادفة من جميع جوانبها . ونتيجة لذلك ، اختلف الآن مفهوم تطوير المنهج التربوي ، واتسع محاله ، وبات يشمل جميع جوانب المنهج من أهداف تحدد معالم العملية التربوية وتساعد على تحديد خططها ، إلى محتوى (مادة علمية) يمثل جانباً محدداً من جوانب المعرفة التي يتضمنها التراث الثقافي . (١٠)

أيضاً ، في ظل المفهوم الواسع للمنهج ، أصبح التطوير طريقة ووسيلة يراد بهما مساعدة المتعلم - إلى أقصى درجة ممكنة - على استيعاب الخبرة وتثقلها والسيطرة عليها والاستفادة بها كما يهدف التطوير إلى تقويم يمكن عن طريقه تحديد مدى ما بلغته العملية التربوية من نجاح في تحقيق رسالتها . وفي تحديد المشكلات الطارئة التي تصادفها ، وفي حصر الصعوبات المزمنة التي قد تحول دون تحقيق مقاصدها وأغراضها ، وفي اقتراح الأساليب المناسبة للتغلب على المشكلات الطارئة ولقابلة الصعوبات المزمنة التي سبق الإشارة إليها . (١١)

لقد كان التطوير القديم للمناهج التربوية غير شامل لجميع جوانب المنهج (المحتوى ، الأدوات المعنية «وسائط التعليم» ، أساليب التقويم) ، وإنما كان حزيناً محدوداً . لذا كان يقتصر على جانب واحد أو أكثر من جوانب المنهج . وحتى لو تم تطوير جميع جوانب المنهج ، فكان ذلك يحدث دون وجود أسس تربوية تقوم على إدراك أو تصور الصلة الحقيقية بين كل جوانب المنهج من جهة ، وبين المنهج وسائر جوانب العملية التعليمية من جهة ثانية ، وبين المنهج والحياة داخل وخارج أسوار المدرسة والتي تؤثر في المتعلم وفي المنهج ذاته من جهة ثالثة . (١٢)

لذا ، في ظل التطوير القديم ، لم يدرك المتعلم بصورة واضحة تماماً العلاقات المتداخلة ، والمتشابكة بين حواسب المنهج المختلفة . وأحياناً لم يكن يفهم المتعلم مقاصد التطوير القديم وأغراضه لأنه لم يحقق له كإنسان نام وواع شيئاً جديداً . فالمواد الدراسية التي يتعلمها هي هي ، سواء أضيف إليها شيء جديد أو حذف منها شيء قديم ، وسواء كان يدرسها بالفرقة الثانية أو بالفرقة الثالثة ، فعليه أن يحفظها ويستظهرها (الحفظ والتلقين) ليؤدي فيها الامتحانات الدورية الشهريّة و امتحانات نهاية العام ، دون أن يكون لهذه المواد الغراسية - التي تم تطويرها بالطرق التقليدية القديمة - تأثير يذكر على التعلم بالنسبة لتفجير طاقات الإبداع والابتكار لديه . أو لتفتح قابلياته للحياة ، أو لشهوته بأنه عضو عامل وفاعل ومتفاعل مع الجماعة ، أو لإحساسه بظاهر الحياة الجميلة من حوله .

ولقد ليست الأساليب القديمة لتطوير المنهج التربوي أثراً عديداً ، نذكر منها ما يلي :

- * التطوير بإضافة مادة أو أكثر إلى المقررات المعمول بها .
- * التطوير بالإضافة والحذف لبعض أجزاء المقررات المعمول بها .
- * محاولة تجديد المنهج بإدخال خبرات تربوية جديدة ، وذلك مثل : النشاط المدرسي ، والهيئات والدراسات العملية ، ونظام الحكم الذاتي ، والريادة والأمور ، ويطاقت التلاميذ ، ونظام مجالس الآباء والمعلمين ، والمعسكرات الترفيهية وغيرها .
- * الأخذ بأساليب جديدة في طرائق التدريس والوسائل والأدوات والكتب .
- * محاولة تنظيم المنهج تنظيمًا جديدًا عن طريق الربط أو الإدماج أو التكامل بدلاً من نظام المواد الدراسية المنفصلة
- * محاولة تطوير نظم الامتحانات ، وذلك باستخدام أساليب التقويم الحديثة .

ونكمن المشكلة الحقيقية فيما تقدم ، أن تطوير المنهج التربوي في ظل الأساليب القديمة أنفة الذكر ، لم يتحقق كصطومة شاملة لها مدخلاتها ومخرجاتها بالنسبة لتلك الأساليب ، ولكنه يتم على أساس مراعاة أحد الجوانب السابقة فقط ، دون الأخذ في الاعتبار ما بين هذا الجانب والجوانب الأخرى من علاقات متداخلة ومتشابكة

وحيث إن التطوير يشتق أهميته من أهمية التربية ذاتها ، وحيث إن التربية هي الوسيلة الأساسية التي يسفرها ويستحدثها المجتمع لحل مشكلاته وتحقيق آماله وتفجير طاقاته الشريفة واستغلال مصادره الطبيعية وإمكاناته المادية ، إذن ، يجب أن يكون المنهج هو الوسيلة الأساسية لتحقيق أهداف التربية ، لذا يجب بذل أقصى جهد ممكن لبنا المنهج وتطويره على أفضل صورة ممكنة . ولما كان المنهج يتأثر بعوامل متعددة منها العلم والثقافة والتربية والمجتمع والتلميذ والبيئة وسائر جوانب الحياة ، وهذه العوامل دوماً في تفاعل عضوي مستمر مع بعضها البعض ، لذا فإن أهمية التطوير والعمل المستمر تهدف أولاً وأخيراً إلى الوصول بالمنهج إلى أفضل صورة لها حتى لا تتخلف عن ركب الثقافة النامية المتطورة . (١٣)

وبما يؤكد أهمية موضوع تطوير المنهج التربوي أن أية أمة كلما عانت ضعفاً ووهنا في أي جانب من جوانبها ، ترتفع الصبغات لتطالب بتطوير التعليم وإعادة النظر في مناهجه وفقاً لقتضيات ثورة المعلومات ، وتحقيقاً لمتطلبات اللحاق بركب التطور المذهل الذي حدث ويحدث في العلم والتكنولوجيا .

لذا ، يكون من الضروري أن يراعى التطوير أهمية التعليم بالنسبة للفرد والمجتمع ، وذلك يتطلب منا إجابة جديدة عن السؤالين الأساسيين التاليين : لماذا التعليم للجميع ؟ وأي تعليم للجميع ؟

إنطلاقاً مما تقدم ، ينبغي أن يهدف أي مشروع ، أو أية محاولة لتطوير المناهج التربوية تحقيق الآتي :

- * عكس الفكر العلمي في محتوى المنهج المطور ، والاعتماد على المواقف في طريقة عرضه .

- * تعزيز التلاميذ الدقة في التعبير ، والقدرة على التعليل ، وسلامة التفكير ، وتنمية القدرة على التعلم الذاتي .
- * إبراز أهمية العلم كأسلوب فعال وأداة مفيدة في مقابلة المواقف ، وفي حل المشكلات التي يواجهها الفرد في حياته اليومية .
- * تزويد التلاميذ بالمهارات التي تخدمهم في تعلم مختلف المواد الدراسية المقررة عليهم ، وتمكينهم من متابعة التحصيل العلمي بنجاح .
- * الموازنة بين المفاهيم والمهارات ، وبين التجريد والتطبيق ، بشكل يناسب تلاميذ كل مرحلة من مراحل التعلم قبل الجامعي .
- * تحقيق التسلسل المتكامل للمناهج المقررة في جميع مراحل التعلم قبل الجامعي .
- وبعد العرض السابق ، يتبقى السؤال المهم التالي :
- ما الأسس التي ينبغي أن يقوم عليها تطوير المنهج التربوي ؟
- تتمثل إجابة السؤال السابق في الآتي :
- * استناد التطوير إلى فلسفة تربوية سليمة .
- * استناد التطوير إلى دراسة علمية لجميع جوانب غاء الفرد .
- * استناد التطوير إلى دراسة علمية لجميع ظروف وإمكانيات المجتمع
- * استناد التطوير إلى طبيعة الثقافة وروح العصر الذي يتميز بالخصائص التالية - عصر العلم .
- عصر التزاوج بين مختلف أنواع العلوم وتطبيقاتها التكنولوجية
- عصر الانفجار الثقافي .
- عصر التخصص
- عصر المادية .
- * استناد التطوير إلى دراسة علمية لجميع جوانب البيئة ومصادرها الطبيعية .
- * التطوير الشامل المتكامل نحو جميع مجالات وميادين المنهج والعوامل المؤثرة فيه .
- * قيام التطوير على أساس التعاون المشترك بين الأطراف المشتركة في هذه العملية من جهة ، وبينهم وبين الجوانب الخارجية الأخرى ذات الصلة من جهة أخرى .
- * يجب أن تستمر عملية التطوير لارتباطها بالتطورات المستمرة الشاملة في جميع مجالات الحياة ، ومن بينها مجالات المادة والبيئة والمجتمع والمدرسة .
- * عند تطوير بناء المنهج ، ينبغي مراعاة ما يلي :
- ١- أن تكون أهداف المنهج محددة ، شاملة ، واضحة ، قابلة للتحقيق والتقييم .
- ٢- الأخذ بأسلوب تحليل النظم في بناء وتنظيم المنهج في إطار الواقع الفعلي للنظام التعليمي .
- ٣- أن تتعدد وتنوع طرق التدريس المستخدمة .
- ٤- أن يكون اكتساب التلاميذ عادة التعلم الذاتي أحد الأهداف الرئيسية للمنهج ، تحقيقاً لفكرة التربية مدى الحياة .

- ٥- أن ترتبط المناهج بالبيئة المحلية والعالمية على حد سواء .
- ٦- أن تتضمن المناهج في جميع المراحل القيام بأعمال يدوية تحقق فائدة في حياة التلميذ العملية . وأن تتضمن المناهج ما يساعد التلاميذ على الاستيعاب والتمكن التكنولوجي .
- ٧- عند تقييم المنهج ، ينبغي مراعاة ما يلي :
- أ) أن يكون تقييم المنهج شاملاً مخططاً متكاملًا ناميًا .
- ب) أن يتوافر في عملية تقييم نتائج تعلم التلاميذ المعيار السابق الخاص بعملية تقييم المنهج.
- ج) أن يشمل التقييم اختبارات جماعية المرجع ، وهي التي تحدد موقف التلميذ بالنسبة لزملائه على المستوى الذي يعقد عليه الامتحان سواء على مستوى الفصل أو المدرسة أو المديرية، وأن يشمل أيضًا اختبارات معيارية المرجع وهي التي تحدد موقف التلميذ وفقًا لما ينبغي أن يكون عليه وتبعًا للأهداف المحددة .
- ٨- إن البحث العلمي في مجال المناهج هو السبيل نحو تطويرها ، وترشيد الإفادة من التنفيذ المرجحة الناجمة عن عملية التقييم .

مببرات تطوير المنهج التربوي وخطواته

نتمثل مببرات تطوير المناهج المدرسية في الآتي: (١٤)

- تطور شتى ألوان المعرفة ، سواء ، أكانت علمية بحتة أم إنسانية واجتماعية ونفسية ، وتعدد الأبحاث والدراسات في جميع فروع العلم وتشعبها بشكل مذهل خلال الخمسين سنة الأخيرة ، أدى إلى أهمية وضرورة إعادة النظر في المناهج التربوية المتبعين بها في البلدان المتقدمة والنامية على السواء ، وذلك يستوجب إعادة بناء الجوانب المعرفية للمناهج المدرسية بناءً جديداً ، بطريقة منهجية مجردة تبرز وحدة فروع تلك المناهج .

- تطور العلوم الطبيعية والبيئة فجر العديد من المشكلات ، فوضع ذلك المناهج المدرسية في تحدٍ عظيم أمام تلك المشكلات . وتتطلب مقابلة المناهج المدرسية للتحديات التي تقابها ، أن يتم تطويرها بما يتوافق والمتطلبات الكبيرة الملغاة على عاتقها .

- إذا كان من المرغوب فيه أن يواكب التطور في العلم تطوراً مناظراً في الصناعة والتكنولوجيا ، فذلك يتحقق حالياً بدرجة كبيرة بحيث أصبح من الصعب الفصل بين النظرية وتطبيقاتها . ويتطلب ذلك ضرورة تطوير المناهج المدرسية بما يتوافق مع الفرضيات السابقة ، وبخاصة أنها أداة لصنع الرجال الأبطال العظماء ، الذين يستطيعون التعايش مع ظروف الحاضر ، والتصدى لمشكلات المستقبل .

- أصبح التعليم مطلباً جماهيرياً ، لذا أصبح من الضروري تطوير المناهج المدرسية بما يتوافق مع مستحدثات العلم ، سواء ، أكان ذلك على مستوى العلوم الطبيعية والبيئة ، أم على مستوى العلوم الإنسانية والاجتماعية والنفسية ، وبخاصة أن الناس يحسها الرائع ونبيضها المتدفق تدرك تماماً أهمية تطوير المناهج المدرسية ، وترفض أن يتعلم الأبناء ما سبق تعليمه للآباء ، في عصر يتغير فيه عديد من المظاهر بين ليلة وصباحها .

في ضوء ما تقدم ، ينبغي أن تتضمن خطة أي مشروع لتطوير المناهج المدرسية سلسلة الإجراءات التالية :

- تأليف الكتب المدرسية .

- تأليف أدلة المعلم .

- تأليف أدلة قياس مستوى تحصيل الطالب .

- الدورات التدريبية للمعلمين على المناهج المطورة .

أيضاً ، يجب أن تشير خطة أي مشروع لتطوير المناهج المدرسية الأهداف المقصودة وغير المقصودة لهذه المناهج ، كذا المفردات التي تحقق مآج معاصرة ، نستوعب تطلعات الأمة

للتحديث وتلبي احتياجاتها في هذا الصدد .

وقبل التمرض لخطوات تطوير المناهج المدرسية ، يجدر بنا الإشارة إلى المنطلقات التالية التي ينبغي مراعاتها في أية خطة لتطوير المنهج : (١٥)

* وضع مناهج موحدة في الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية لجميع مراحل التعليم قبل الجامعي ، بشرط أن تعكس هذه المناهج الصورة المعاصرة المناظرة للمقررات السائدة في الدول المتقدمة .

* لا بد أن يتم تطوير المنهج المدرسي في جميع أبعاده ، ولا يقتصر على مجرد تغيير المحتوى

* أن تطوير أي منهج لا يمكن أن يتم بمعزل عن تطوير بقية المناهج المدرسية ، وبخاصة تلك التي تحتاج إلى أساليب رياضية ومعالجات كمية .

* يجب التأكيد على المبادئ التالية عند إعادة بناء المناهج المدرسية :

- تحديد أهداف المنهج قبل تحديد محتواه .

- الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة التي تمت في الميدان .

- وجود بدائل واختيارات تتوافق مع المجالات المختلفة في التعليم الأساسي (الابتدائي والإعدادي) والثانوي العام ، والتخصصات النوعية في التعليم الفني.

- التجريب المحدود للمنهج قبل تعميمه .

أما بالنسبة لخطوات تطوير المناهج المدرسية ، فهي تتلخص في الآتي :

١- توضيح أهمية التطوير والحاجة إليه ، وذلك للفتات والتجمعات البشرية التالية :

* المعلمين في مرحلة الإعداد .

* المعلمين في أثناء الخدمة .

* القيادات التربوية

* الرأي العام .

٢- تحديد الأهداف التربوية وترجمتها إلى معايير :

(أ) أهمية تحديد الأهداف :

تساعد على رسم الطريق الصحيح ، إذ أنها تساعد على تحديد محتوى المنهج الأمثل وطرائق التدريس الأكثر فاعلية ، وكذا اختيار الوسائل والأدوات التي تساعد على تحقيق الأهداف المأمولة . وتساعد أيضاً في تقييم المناهج وتقييم أعمال المعلمين لمعرفة نواحي القوة والضعف .

(ب) شروط الأهداف الجيدة :

* أن تستند الأهداف إلى فلسفة تربوية وسبوكولوجية سليمة .

* ألا تتناقض فيما بينها .

- * أن تنسم بالوضوح وعدم الغموض .
- * أن تترجم بسهولة إلى أهداف سلوكية .
- * أن تناسب مستوى المتعلمين ووظيفة المدرسة .
- * أن تتميز بالشمول والاعتزان بحيث يكمل بعضها بعضاً ، ولا يتم تحقيق واحد من هذه الأهداف على حساب بقية الأهداف .
- * أن تبين بطريقة سهلة تساعد على الرجوع إليها وقتما نشاء .
- * أن تتحقق بسهولة وأن تناسب ظروف وإمكانات المتعلم والمدرسة والمجتمع .

جـ) مصادر الأهداف :

- * المجتمع .
- * التطورات الحديثة في العلم والمعرفة .
- * التلاميذ .

د) مستويات وضع الأهداف :

- * الدولة .
- * وزارة التربية والتعليم .
- * هيئات التدريس .
- * أولياء الأمور .
- * التلميذ .

هـ) ترجمة الأهداف إلى معايير :

وذلك للحكم على المناهج القائمة أو للحكم على المناهج المعدلة ، مما يمكننا من الوقوف بسهولة على نواحي القوة والضعف في هذه المناهج ، فيدفعنا ذلك إلى تصحيح المسيرة في ضوء ما تسفر عنه عملية المقارنة بين المعايير الموضوعية وبين الأحوال القائمة بالفعل ، وبذا تكون عملية التطوير عملية دائمة مستمرة .

٢- تطوير جميع جوانب المنهج :

لتحقيق ذلك ، نشهد بالاقتراعات التالية التي قد تسهم في تطوير مناهج التعليم قبل الجامعي :

أ) اقتراحات تختص بتخطيط المنهج التربوي لتحديد أهدافه وبنية وطريقة تنظيمة :

ينبغي مراعاة ما يلي :

- ١- التدرج والترابط بين موضوعات المنهج على نحو يكفل التدرج العلمي المناسب لنمو الطلاب الجسمي والمعرفي .
- ٢- حيث إن التركيب المعرفي غالباً ما يكون في شكل بناء هرمي يقوم على خطوات متشابهة متتالية ، لذا ينبغي مراعاة التدرج والترابط بين المنهج ككل ، وما يسبقه وما يلحقه من مناهج في شتى الصفوف والمراحل ، بما يتفادى الطفرات

- والشفرات عند انتقال التلميذ من صف إلى صف ، ومن مرحلة إلى مرحلة .
- ٣- إبراز المفاهيم ، والقواعد ، والتركيبات ، والمهارات التي يتضمنها المنهج .
- ٤- إبراز الصلة بين الفروع المختلفة للمنهج ، فمثلاً يمكن إبراز مفهوم ما كمفهوم موحد لفروع متعددة في بعض المواد الدراسية .
- ٥- التنسيق بين الفروع المختلفة للمناهج ، وذلك لإظهار وإبراز تعاون وترابط المناهج فيما بينها وتدعيمها لبعضها البعض .
- ٦- أن يشمل أى منهج الموضوعات التي يحتاج إليها التلاميذ في دراسة المناهج الأخرى حتى تتكامل جوانب الخبرة .
- ٧- أن يشمل المنهج الموضوعات التي تعتبر ضرورة لازمة للبحث العلمي في مجالات المعرفة المختلفة (طبيعية - اجتماعية - إنسانية) ، والتي تشكل أساس التنمية
- ٨- وجود بعض الأنشطة المصاحبة للمنهج ، مثل : دراسات في تاريخ العلوم عند العرب ، وبعض الموضوعات العلمية الخاصة بالأنشطة التجارية والصناعية والزراعية ، وبذا لا يقتصر المنهج على القوانين والحقائق المجردة المتضمنة به .
- ٩- ألا يقتصر المنهج على الجانب المعرفي فقط ، ولكن يمكن تضمينه بعض الجوانب التربوية ، مثل بعض الألعاب التربوية المسلية ، التي تثير اهتمام التلاميذ وتتحدى ذكاهم .
- ١٠- أن يشمل المنهج التطبيقات والجوانب العملية اللازمة لخدمة الجوانب النظرية .
- ١١- أن يشمل المنهج بعض جوانب المعرفة الأساسية ، وذلك بإبراز استخداماتها المختلفة في شتى الميادين والمجالات التطبيقية والعملية ، في السلم وفي الحرب على السواء .
- ١٢- ربط المناهج بتطبيقاتها العملية ، فتكون الأمثلة والتعاريف نماذج حية من واقع الحياة . إن ارتباط المنهج بالبيئة والحياة وحاجات المجتمع ومشروعاته ، ينعكس أثره في فهم التلاميذ لمشكلات بيئتهم وعدم التعامل معها والتعايش فيها .
- ١٣- أن يتضمن المنهج - وبخاصة في المراحل الأولى - بعض المهارات التي لا غنى للتلميذ عنها في حياته اليومية . والتي تسهم في إعداد الفرد للمواطنة الصالحة .
- ١٤- أن تختار الموضوعات الواردة بالمنهج بحيث تكون مناسبة لمستوى التلاميذ وحاجاتهم .
- ١٥- ألا يكون الهدف النهائي من دراسة المنهج هو الجانب التحصيلي فقط ، إنما يمتد إلى مجالات أوسع وأشمل من ذلك بكثير ، مثل : إكساب الطلاب التفكير العلمي ، وتنمية التفكير المجرد ، وتذوق الناحية الجمالية فيما يدرسونه .

وتكوين بعض العادات والاتجاهات السليمة ، وإكساب مهارات فنية واجتماعية، وتوجيه الميول وتكوين الصالح منها ، ومتابعة التطور العلمي والتكنولوجي في شتى المجالات ، وحب العلم وتقدير العلماء ، ... الخ .

١٦- ألا يتصف المنهج بالجمود ، بل ينبغي أن يكون مرناً خاضعاً للتعديل والتبديل ليساير التطورات التي تحدث في المادة ، وفي طرق تدريسها مادام ذلك لا يتعارض مع أسس التعليم .

١٧- أن يتماشى المنهج في اتجاهاته وموضوعاته مع تطورات العصر ، وأن يعكس الفكر العلمي المعاصر بالأسلوب والمستوى الذي يناسب تلاميذ كل مرحلة تعليمية .

١٨- الأخذ بأسلوب تحليل النظم في بناء وتنظيم المنهج ، في إطار من الواقع الفعلي للنظام التعليمي .

١٩- أن تكون أهداف المنهج محددة ، شاملة ، واضحة ، قابلة للتحقيق والتفويض .

٢٠- أن يتضمن المنهج ضمن أهدافه اكتساب التلاميذ لعادة التعلم الذاتي .

٢١- أن يؤدي المنهج دوره الثقافي ، مهما كانت نوعية الدراسة التي يدرسها التلميذ ، أو التي سيختارها لنفسه في المستقبل .

٢٢- أن يتم تطوير جميع جوانب المنهج ، عن طريق :

- تجديد الوسائل التعليمية المعينة .

- تخطيط برنامج ربط المدرسة بالبيئة الخارجية .

- تخطيط برنامج للتقويم ، لا يقتصر فقط على التحصيل الدراسي ، وإنما

يشمل جميع جوانب نماء المتعلم .

- تخطيط برنامج للخدمات الطلابية .

- التخطيط للكتب والقراءات المناسبة بما يتناسب وأعمار ومستوى نضج

التعلمين .

ب) اقتراحات تختص بطرق وأساليب ومداخل التدريس :

من المسلم به أن المنهج له شقين متلازمين متكاملين لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر ، وهما : المحتوى وطريقة التدريس . وعلى ذلك فإن أي تطوير في المحتوى ينبغي أن يلازمه تطويراً مائلاً في طريقة التدريس . والحقيقة أن سهلاً فكرياً في محتواه يمكن أن يشرى التلاميذ في الفكر والمضامين التربوية عندما يتم تعليمه بطريقة جيدة ، وذلك مقارنة بمنهج غني في محتواه ويدرس بطريقة سيئة .

وعلى وجه العموم ، ينبغي مراعاة المبادئ التالية في تدريس المنهج :

١- عدم استخدام مصطلحات صعبة في المراحل الأولى ، ولا تعطي تعليمات سريعة غير ناجحة . وفي الوقت نفسه ، لا بد من استخدام الكلمات المناسبة في أماكنها

الناسية، وأن تعرف الكلمات الجديدة في الإطار الذي تستخدم فيه . أيضاً ، فإن معرفة الخواص المرتبطة بمصطلح ما ، تزداد وضوحاً بالاستعمالات المختلفة لهذا المصطلح ، وهذا بدوره يعد الطريق لصياغة تعريف يفي باحتياجات المراحل التالية التي يرد فيها هذا المصطلح .

٢- النموذج المحسوس والمادى أساس تتكون منه المجرىات العلمية ، ففي المراحل الأولى تربط الخواص المحسوسة بالتفسيرات العلمية ، ثم تأتى المراحل التالية التي تجرد فيها الخواص العلمية بعيداً عن مضمونها المادى الذى وردت فيه فى البداية . وبالنسبة لتلميذ المرحلة الأولى تعتبر الخبرة المادية المحسوسة الغنية والمتنوعة ضرورية لإعداده للتعامل بالمجرىات .

٣- لتسمية التفكير الذهنى والإبتكارى للتلميذ يجب إعطاؤه فرصاً يجد من خلالها مسائل ومشكلات فيحاول حلها .

٤- يجب أن تتكيف الطريقة لتناسب قدرات التلاميذ وميولهم وحاجاتهم ، ولذا فقد تختلف طريقة التدريس من مجموعة من التلاميذ إلى مجموعة أخرى ، على أنه أياً كانت الطريقة ، فالهدف الأساسى الذى يجب ألا يغيب عن خاطرن هو المران على التفكير السليم وطرق التخطيط للحل والتصميم للوصول إلى الحل ، وليس مجرد الإجراء الآلى أو القياس على مواقف معروفة .

٥- ألا يكون أسلوب المسلمات الشكلى هو أسلوب دراسة ومعالجة موضوعات المنهج ، ولكن ينبغي اتباع أسلوب استقرائى - استنتاجى .

٦- أن يكون الاهتمام بالمفاهيم بصورة رئيسية إلى جانب المهارات ، ومن الأفضل أن يكتسب التلميذ المهارة بحيث تكون مصاحبة لفهم الفكرة التى ورأها .

٧- أن يكون دور المدرس هو أن يتتبع الخطوات العقلية والمسارات التفكيرية للتلاميذ ، وأن يوجه هذه المسارات التوجيه السليم .

٨- أن توجد أنشطة متعددة مصاحبة ومعارنة لمحتوى المنهج ، نذكر منها على سبيل المثال :

- وجود معامل تعليمية بالمدرسة .
- توفر مكتبة تحتوى على كتب مبسطة للموضوعات العلمية الحديثة ، مكتوبة بطريقة تناسب تلاميذ كل مرحلة تعليمية ، وبأسلوب تربوى يساعد على الدراسة الذاتية
- وجود جمعيات للأنشطة بالمدرسة ، وتزويدها بالمعدات والحوامات والأدوات والتجهيزات التى تساعد التلاميذ على مزاولة ألوان متعددة من النشاط .
- تكليف التلاميذ بالقيام بفراسات ميدانية ومشروعات ، يقوم بها التلاميذ كأفراد أو كمجموعات صغيرة .

٩- أن يصاحب المنهج دليل للمعلم يشمل التوجيهات اللازمة :

- لاتباع طرق أخرى في التدريس متقدمة (غير طريقة التلقين) تعتمد على فاعلية ونشاط التلاميذ في الموقف التعليمي ، مثل طريقة حل المشكلات أو طريقة التعلم بالاكشاف .
 - لتنويع طرق التدريس لمقابلة ما بين التلاميذ من فروق فردية .
 - لمراعاة التتابع والتسلسل في تدريس المفاهيم التي يشملها كل فرع من فروع المواد الدراسية .
 - لتكوين دوافع لدى التلاميذ للدراسة ، والاستزادة منها .
 - لإدراك أن الشواب أجدى نفعاً في التعلم من العقاب .
 - لاقتراح الوسائل اللازمة لعلاج وتوفير الخدمات التعليمية الصالحة لتنفيذ المنهج على أساس من الواقعية المستمدة من ظروف المدارس وبيئاتها ، ومستويات المعلمين القائمين على تنفيذ المنهج .
 - لتحديد الوسائل المعينة التي يستخدمها المعلم في التدريس ، ولتحديد بدائلها في حالة عدم توافرها ، كذلك لتوضيح طريقة تشغيلها والمداخل المناسبة لاستخدامها .
 - لتحديد الكتب والمراجع التي يحتاج إليها المعلم في عمله بجانب الكتب المدرسية المقررة .
 - للأخذ بأساليب جديدة للتقويم غير المتبعة حالياً ، مع توضيح أسس وأصول استخدام هذه الأساليب .
 - للتأكيد على أن البحث العلمي في مجالات المعرفة المختلفة ، وفي طرق تدريسها هو السبيل الوحيد لتطوير المنهج ، ولترشيد الإفادة من التغذية المرتجعة من عملية التقويم .
 - للتأكيد على أن هدف المنهج النهائي ليس فقط الجانب التحصيلي ، إنما يشمل أيضاً المسائل المتعددة التي عن طريقها يمكن إكساب التلاميذ سمات الشخصية السوية .
- ٩- أن يسعى المدرس خلال الموقف التدريسي إلى تحقيق ما يلي :
- * إكساب التلاميذ الاتجاهات السليمة ، مثل : الديمقراطية ، احترام الرأي المعارض ، وغيرها ، وذلك بأن يكون القدوة الحسنة والطيبة فيتمشله التلاميذ ويقلدوه .
 - * إكساب التلاميذ عادة التفكير الموضوعي الناقد عن طريق :
 - التدرب على البحث عن الحقائق وتحليل المواقف ، وتكوين عادة الامتناع عن إصدار الأحكام إلا بعد توافر كافة الأدلة ، والمعلومات اللازمة .
 - لتحليل أي موقف إلى عناصره المختلفة ، والبحث عن العلاقات الداخلية والمتداخلة بين هذه العناصر ، لاستبعاد غير اللازم منها ، والإبقاء على ما يحتاجه التلميذ منها .

- إكساب التلاميذ عادة الدقة في التعبير ، وتنمية قدراتهم على حل المشكلات .
- تعويد التلاميذ على تجنب أخطاء الاستدلال الذي يقوم على أساس الاتصال البسيط ، أو عدم الاتصال بين الفرض والنتيجة ، أو نتيجة السرعة في التعميم ، أو نتيجة للفروض الزائفة ، أو نتيجة الاستدلال من مجرد المقارنة ، أو نتيجة تطبيق حالة خاصة على حالات عامة .
- ربط الأسباب بمسبباتها .
- * تعويد التلاميذ اتباع الخطوات التالية عند حل أية مشكلة :
 - إدراك أبعاد وعناصر المشكلة إدراكاً واعياً .
 - تحليل المعلومات الواردة في المشكلة .
 - التمييز بين ما هو معطى في المشكلة وما هو مطلوب ، حتى يمكن تحديد الهدف المطلوب بدقة .
 - وضع نموذج رياضي مناسب لمعطيات المشكلة في صورة رسم أو شكل تخطيطي أو تعبير رياضي أو معادلة أو متباينة ..
 - بعد الوصول إلى فكرة الحل ، ينظم عرض الحل بالأسلوب المنطقي .
 - التحقق من أن الحل يتفق مع واقع المشكلة .
- * إكساب التلاميذ القدرة على الاكتشاف والابتكار عن طريق :
 - عرض موضوعات في صورة مواقف استكشافية ، وذلك بعرض بعض الحالات الخاصة التي من خلالها يمكن للتلميذ أن يكتشف بنفسه الظاهرة ثم يحاول تصميمها ، مع مراعاة الأخطاء التي قد تنجم عن التعميم .
 - إتاحة الفرص التي من خلالها يستطيع التلميذ المشاركة في إنشاء بناء معرفي في مستواه ، فيشعر بأن المعرفة بسيطة غير مفاجئة أو رهيبية لأنها من صنع الإنسان .
 - إتاحة الفرص للتحدي العقلي التي من خلالها يصل التلميذ إلى حل ، ومعالجة بعض المواقف الجديدة ، فتتكون لديه دوافع للدراسة ومواصلة حتى النهاية بنجاح .
 - تنظيم بعض المناقشات والمحاويرات الجماعية ، التي من خلالها يمكن إتاحة الفرص أمام التلاميذ للاكتشاف والابتكار ، كذا تكليف بعض التلاميذ للقيام ببعض المشروعات الفردية التي تناسب قدراتهم .
 - تعويد التلاميذ تتبع فكرة علمية ما ، وذلك بالاستعانة بمصادر أخرى غير الكتاب المدرسي .
 - مساعدة التلاميذ على تكوين البصيرة العلمية بتزويدهم بمواقف تستدعي إعادة تشكيل عناصرها من جديد ، حتى تتضح لهم علاقات جديدة ، وتهد لهم هذه الرؤية احتمال تشكيل موقف جديد تماماً .

جـ) اقتراحات تختص بتنفيذ المنهج إذا تم تطويره :

- قدعنا فيما سبق بعض الاقتراحات التي نرى أنها ذات أهمية خاصة لتطوير المنهج ، وحتى تتكامل جوانب الموضوع ينبغي عدم ترك الفرصة دون الإجابة عن السؤال التالي :
- ما الإجراءات اللازمة لتنفيذ المنهج إذا تم بالفعل تطويره في ضوء الاقتراحات السابقة ؟
- وتتلخص - من وجهة نظرنا - الإجابة عن السؤال السابق في النقاط التالية :
- وضع المنهج في صورة وحدات متتالية ، موزعة على المراحل التعليمية المختلفة وعلى صفوف كل مرحلة من هذه المراحل .
- تأليف هذه الوحدات تجريبياً بأسلوب يناسب تلاهذ كل مرحلة تعليمية .
- تجريب هذه الوحدات في عدد مختار من المدارس في المراحل التعليمية المختلفة .
- تعديل الوحدات في ضوء ما تسفر عنه نتائج التجارب ، وإعادة كتابتها معدلة .
- يواكب ما سبق تدريب المدرسين على المنهج المطور ، وذلك يستدعي القيام بالخطوات التالية :

- تدريب مجموعة من القادة لمدة عام ليكونوا عماد الدورات التدريبية القادمة التي تعقد لبقية المدرسين .
- أن يتم التدريب على مستوى المحافظات ، دون التركيز على العاصمة فقط .
- أن يتفرغ المدرس في فترة التدريب ، على أن يكون التدريب على فترات منتظمة ، وأن يستفاد من إمكانات الجامعة في ذلك .
- تشجيع تأليف وترجمة الكتب والمراجع التي تساعد المدرس على التعلم الذاتي .
- لا يتم تصميم التجربة قبل تدريب جميع المدرسين الذين سيقومون بها .
- تطوير مناهج كليات إعداد المعلمين ، بحيث يكون خريجو هذه الكليات جاهزين لتدريس المناهج المطورة إذا قررت على تلاميذ جميع المراحل التعليمية .

د- الإجراءات الواضحة :

- ويعنى ذلك الإجراء تجريب المنهج قبل تصميمه ، وذلك عن طريق :
- تحديد جوانب المنهج التي يتناولها التجريب .
- تحديد أهداف كل جانب من جوانب المنهج التي يتناولها التجريب .
- إعداد مجموعة من الاختبارات والمقاييس في ضوء الأهداف التي سبق تحديدها لكل مجال من المجالات .
- اختيار مجموعة من المدارس اختياراً يقوم على أساس علمي ، ثم تقسيم هذه المجموعة إلى قسمين متكافئين ، أحدهما تجريبى والآخر ضابط .
- بعد انتهاء التجريب يجب عمل نوات واجتماعات مستمرة لمناقشة نتائج التجريب .

هـ- قبل التصميم :

- يجب قبل تصميم المنهج الاستعداد لذلك في عدة نواحي ، منها ما يتصل بالنواحي المادية: مثل العمل على توفير ما يلزم من كتب ووسائل وأدوات وبرامج تدريبية للمعلمين وغير

ذلك من الأمور ، ومنها أيضاً ما يتصل بتجهيز مبانى ومعامل وورش المدرسة نفسها ، ومنها ما له علاقة بأعداد المعلمين عن طريق الندوات والدراسات التدريبية والإشراف التربوى والورش التربوية وغيرها .

ويتطلب الإعداد والاستعداد دراسة علمية وتخطيطاً سليماً ، يحدد الجوانب التى يتناولها الإعداد ، وأساليب هذا الإعداد ، كما يتطلب وضع جدول زمنى لتنفيذه والانتهاه منه بصورة مرضية قبل التعميم .

١- متابعة المنهج وتقويمه :

يجب أن يشمل التقويم جميع جوانب المنهج ، ويجب أيضاً أن يجرى بصورة مستمرة تعاونية ، بشرط أن يعتمد من بدايته حتى نهايته على استخدام الوسائل والأساليب العلمية المتنوعة الحديثة فى التقويم .

ويكمن أن يكون المعلمون والمتعلمون على حد سواء ، وكذا أولياء الأمور ورجال المجتمع ، وسائل نقد بناء وتقويم مشمر للمناهج ، وبخاصة إذا أحسن اختيارهم من جهة ، وإذا أحسن الاستفادة من اقتراحاتهم وملاحظاتهم عن المناهج القائمة من جهة ثانية

وبعامة ، ينبغى تطوير المناهج المدرسية فى التعليم قبل الجامعى بما يحقق الاتجاهات التالية (١٦)

- * التكامل بين العلم والمجتمع ، وبين النظرية والتطبيق ، وبين المواد الدراسية المختلفة
- * الاهتمام بالتربية البيئية .
- * إعطاء الطلاب مزيد من حرية الاختيار بالنسبة للمواد الدراسية التى يتعلمونها ، مع توفير القدر المناسب واللازم من الثقافة المشتركة .
- * الاهتمام بالأساسيات أكثر من التفصيلات الجزئية .
- * إدخال مجالات علمية جديدة ، سواء كمقررات بذاتها أو كموضوعات فى مقررات قائمة .
- * الاهتمام بالدراسات العملية والميدانية .
- * الاهتمام بإغناء مهارات التعلم الذاتى .
- * تطوير أساليب التعليم ، ابتعاداً عن التلقين ، واقتراحاً من أساليب إغناء الفهم وحل المشكلات والابتكار .
- * الأخذ بنظم وأساليب جديدة للتقويم تتسم بالموضوعية والشمول (أى تقيس الجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية بمسئرياتها المتعددة) .
- * اعتبار الإرشاد النفسى والتوجيه العلمى عملاً أساسياً من أعمال المدرسة .
- * الأخذ بالأساليب العلمية فى تطوير المناهج التى تعتمد على الدراسات والتجريب وجماعية التخطيط .

ختاماً لهذا الموضوع ، نقول إنه عند تطوير المناهج المدرسية يمكننا طرح عديد من التساؤلات التى قد تشر بعض البدائل الممكنة ، وبخاصة أن الحلول المقترحة أو المجازة قد لا تتحقق فى جميع الأحوال ، وذلك بسبب كثرة المتغيرات وتعدد العوامل المؤثرة فى بنا ، وتصميم وتركيب المنهج التربوى ، وبسبب اختلاف الظروف والإمكانات التى تحكم عملية تطوير المناهج

المدرسية ، كما ذكرنا ذلك من قبل فى حديثنا السابق .

ومن هذه التساؤلات نذكر الآتى :

- * هل يمكن أن يكون للتعليم دورٌ مجتمعيٌّ فى عالم تلعب التكنولوجيا فيه دوراً حاسماً ؟
- * هل يجب أن تبقى مادة دراسية بعينها (الرياضيات على سبيل المثال) فى قلب المناهج المدرسية كمادة إجبارية للجميع ؟
- * هل يمكن بناء المناهج المدرسية ، بحيث تساعد التلاميذ فى ربط المعرفة التى يكتسبونها خلال دراستهم لها بالعناصر الأخرى من خبراتهم الحياتية ؟
- * كيف يمكن معالجة قضية المتسربين مبكراً عند تخطيط المناهج المدرسية ؟
- * ما دور التطبيقات العملية والحياتية فى المناهج المدرسية ؟
- * ما هو التصور المقترح لدور المعلم فى المدرسة ؟
- * ما أبعاد قضية محتوى المنهج المدرسى ، فى ضوء التطور المتسارع فى شتى جوانب المعرفة ؟
- * ما أنسب معينات التدريس التى يمكن للمعلم استخدامها فى حالة تطوير المنهج المدرسى ؟
- * لماذا يكون من الضروري استخدام أساليب تقوم حديثة كى تتوافق مع الأفكار الجديدة التى يتضمنها المنهج المدرسى المطور ؟
- * ما الأنشطة المصاحبة التى يجب تعليمها للتلاميذ أو التى يجب تدريبهم عليها بجانب المحتوى العلمى للمنهج المدرسى المطور ؟

معوقات تطوير المنهج التربوي

لقد اتسع الآن مفهوم المنهج التربوي ، بحيث أصبح الآن يشمل مقررات الفراسة ، وكتبها ، ووسائلها التعليمية ، وأوجه الشاغل والممارسات المختلفة ، وأساليب التقويم ، فضلاً عن التأثير المباشر للمعلمين وإدارة المدرسة عند تعاملهم مع التلاميذ .

لذا ، فإن المناهج باتت وسيلة التربية الأساسية ، التي من خلالها يمكن تدبير المواقف التعليمية ، التي تسهم في إكساب التلاميذ مجموعة الخبرات التي تؤدي إلى سلوك جديد ، أو إلى تعديل سلوك قائم ، أو المحافظة على سلوك مرغوب فيه .

تأسيساً على ما تقدم ، تكون العملية التعليمية عملية وديناميكية ، تتسم بالحركة سريعة الإيقاع ، لأن أركانها وجوانبها المختلفة غير حاملة ، ولأنها تتصل بخصائص ومطالب ، فالتمليذ خلال مراحل نضجه وتعليمه من ناحية ، ولأنه عليه أن نلاحق وتتابع التقدم العلمي الذي يطرأ على حياتنا بوتيرة سريعة ، وبصورة متطورة من ناحية أخرى . (١٧)

على ضوء الحديث آنف الذكر ، نكون في أمس الحاجة إلى ضرورة التفكير وإعادة النظر في مناهجنا الدراسية وتطويرها .

إن عملية تطوير المناهج لن تحقق أهدافها المرجوة ، إذا زاحمت هذه العملية واكتسبت السبلات الخطيرة التالية : (١٨)

١- التعليم اللفظي ، حيث يعود التلميذ الاعتماد على الحفظ والاستظهار ، ولا يمارس التفكير والابتكار .

٢- عدم إتاحة الفرص للتمليذ للاستناد على أسلوب الملاحظة والتجريب والبحث وحل المشكلات ، وعدم استثمار قدرات التلميذ العقلية بما فيها من مستويات التحليل والربط والنقد والتقييم .

٣- ضعف مستوى التلميذ الفنى فى اللغات ، سواء أكانت قومية أم أجنبية ، قراءة وكتابة وفهماً وتعبيراً .

٤- من المنطق عليه بين جبراء التربية والتعليم ضرورة أن يكون هناك قدر متوازن من المعارف فى مجال الرياضيات والعلوم الطبيعية من جهة ، وبين العلوم الإنسانية والاجتماعية والثقافية والأدبية والفنية والسلوكية من جهة أخرى ، إذ أن هذه المعارف تمثل خلاصة التراث الإنسانى ، الذى يجب أن يحصل عليه التلميذ قبل انخراطه فى الإعداد المهنى ، الذى تتيحه له الدراسة الجامعية أو التعليم العالى .

ولكن ، ذلك التوازن لا يتحقق من قريب أو بعيد ، إذ يتم تعليم كل مادة دراسية بمعزل عن بقية المواد الدراسية الأخرى ، وذلك يتنافى مع وحدة المعرفة ، ويتعارض مع التكامل المفروض فى شتى جوانب شخصية الإنسان .

والآن : ما موقع المناهج المدرسية على خريطة التطوير ؟

ينبغي أن تقع المناهج الدراسية في قلب خريطة التطوير ، لئلا يميز والمتميز في تحقيق أهداف التربية ، ولما لها من فاعلية في إعداد الإنسان السوي والمواطن الصالح الذي يستطيع أن يتحمل المسؤولية العملية كاملة في شتى المجالات والميادين الحياتية .

إن تطوير المناهج المدرسية وتحديثها حقيقة فرضت نفسها على كل مجتمع متطور ، بحيث لم يقتصر التحديث في المناهج المدرسية على ما أدخل إليها من مفاهيم جديدة ، وإنما تعدى الأمر ذلك بكثير ، فشمل أساليب وطرق التعليم ، والأدوات التعليمية المعينة ، وأساليب التفريغ ، والأنشطة التربوية المصاحبة .

أذا ، ففضية تطوير المناهج الدراسية قضية وأردة في الحساب ، وتشغل بال وضمير ووجدان كل من له اهتمام من قريب أو بعيد بقضية التعليم ، وبخاصة إذا استشرقت ظروف القرن الحادي والعشرين ، نجد أنه قد يحمل لنا العديد من التفسيرات المتلاحقة سريعة الإيقاع على المستوى العالمي وعلى المستويات المحلية ، والتي تنسم في ذات الوقت بالتعارض والتناقض ، وذلك مثل : الفقر والغنى ... القلة والوفرة ... التخلف والتقدم ... الزيادة في أعداد المعلمين والقص في معدلات الإنفاق على التعليم ، والشح في فرص العمل للخريجين ... التكنولوجيا المتقدمة بشرها وخيرها .

من المنطلق السابق ، ينبغي ألا نترك محركنا لقانون الدفع الذاتي ، وننتظر معاجلات القرن الحادي والعشرين لتصرف حبالها آنذاك برودود أفعال لأفعال تفرض علينا ، بل علينا أن نسعى نحن نحو المستقبل ، وفي جعبتنا بدائل مدروسة تساعد في التعامل مع التغيرات ، فيكون لنا الفعل الذي يجعلنا نؤثر في الأحداث بما يضمن لإنساننا المصري الكفاية والتجديد (١٩)

إن ما تقدم لهو دعوة لتلمس خطانا جيداً ، حتى لا نتعثر فيكون سقوطنا عظيماً . إن الخطوة الأولى التي يجب أن نوليها حل اهتمام ، هي دراسة الواقع لمعرفة وتحديد المعوقات التي قد تحول دون تطوير مناهجنا لتناسب متطلبات القرن الحادي والعشرين ، أو التي قد تعرق تحقيق الأهداف المنشودة من المناهج التي يتم تطويرها بالفعل .

وتتمثل أهم المعوقات التي تحول دون تطوير المناهج المدرسية في الآتي :

١- مشكلات تتعلق بتحديد الأهداف :

أ) غياب أهداف صريحة للتعليم .

ب) عدم تحديد الحد الأدنى الضروري من الثقافة العامة القومية التي يحتاج إليها التلاميذ .

ج) عدم وجود هيئات مسئولة لرسم أهداف التعليم في إطار السياسة العامة لتطوير البرامج التعليمية .

د) عدم وجود قنوات اتصال بين أهداف تعليم المراد التعليمية / التعليمية المختلفة .

٢- مشكلات تتعلق بمستوى إعداد برامج التعليم :

أ) التناقض بين الأهداف المنشودة من البرنامج ، وبين عرض البرنامج بالمستوى الذي

يحقق هذه الأهداف .

- ب) الاهتمام بالتسلسل المنطقي في عرض المفاهيم العلمية على حساب إظهار العلاقات المتبادلة بين المواد الدراسية المختلفة .
- ج) تأكيد النصوص الرسمية على نهضة التلاميذ للقيام بأعمال فوق إمكاناتهم وقدراتهم الذهنية ، كما لو أنهم سيصبحون علماء ، محترفين .
- د) اكتظاظ البرامج الدراسية بتفصيلات يمكن الاستغناء عن معظمها .
- هـ) إهمال الجانب النفعي للمواد الدراسية المختلفة .
- و) عدم الربط بين موضوعات المناهج المدرسية على مستوى صفوف التعليم في مختلف المراحل .

٣- مشكلات تتعلق بمستوى إعداد المعلمين :

- أ) لا يساير إعداد المعلم البرامج الجديدة التي يتم تغييرها .
- ب) لا يكتسب المعلم خلال فترة إعداده المعارف العلمية التي تسمح له بتحقيق بعض أهداف التعليم
- ج) عدم تضمين برامج إعداد المعلمين المداخل المناسبة لاستخدام الوسائل التعليمية في عملية التدريس .
- د) عدم وجود معهد متخصص للبحث في التعليم تتحمل مسئولية التكوين المستمر للمعلمين في التعليم العام
- هـ) وجود مشاكل مالية أو إدارية قد تنقص طاقة المعلم .
- و) الاعتماد على المعلمين غير المدربين الإعداد الكافي لتكوين الثقافة العامة المناسبة والمشاركة للتلاميذ

٤- مشكلات تتعلق بالتطبيق :

- أ) صعوبة تطبيق الطرق التربوية الحديثة في التدريس ، في ظل الظروف الحالية للمدارس .
- ب) عدم توفر الوسائل التعليمية التي تسهم في فعالية التدريس .
- ج) الاهتمام بتدريس محتوى المنهج على حساب العلاقات الإنسانية بين أطراف العملية التعليمية .
- د) عدم مواكبة طرق وأساليب التدريس للتجديد الذي يحدث في محتوى المادة العلمية
- هـ) عدم إعطاء المدرسين الوقت الكافي للتكيف مع البرامج الجديدة .
- و) وضع البرامج في قالبها النهائي قبل القيام بتجربتها لمعرفة نواحي الضعف فيها
- ز) ازدحام المنهج واكتظاظه بمحتويات يمكن الاستغناء عن الكثير منها .
- ح) عدم مناسبة الوقت المخصص لتدريس المنهج .

تطوير المنهج التربوي على ضوء

متطلبات القرن الحادي والعشرين

عندما أطلق الاتحاد السوفيتي أول قمر صناعي له تكهّب الجو العام في أمريكا ، واهتمت المناهج المدرسية بالتخلف ، وتعالّت الصبغات لتطوير تلك المناهج ولم تهدأ الأمور إلا عندما تحقق ذلك الغرض .

لقد جرت عديد من المحاولات في الولايات المتحدة الأمريكية ، لوضع تحديد معين لما يشكل مهارات علمية أساسية يجب أن تتضمنها المناهج المدرسية ؛ بحيث يمكن معالجة هذه المهارات في جميع مراحل التعليم ، أي يمكن معالجتها في المرحلة الابتدائية ، وفي المرحلة الثانوية أيضاً . وتشمل هذه المهارات في الآتي : (٢٠)

* حل المشكلات :

يجب أن يتسكن التلاميذ من حل المشكلات الجديدة بالنسبة لهم .

* تطبيق المواد الدراسية في الوضعيات اليومية :

يجب أن يتمكن التلاميذ من استخدام المناهج المدرسية لمعالجة الوضعيات التي يواجهونها يومياً في عالم دائم التغير .

* الانتباه إلى معقولية النتائج :

يجب أن يتعلم التلاميذ فحص ما يدرسونه للتأكد من معقولته ومنطقته .

* المهارات الرياضية الأساسية والعملية المناسبة بالتعليم الابتدائي :

يجب أن يتسكن التلاميذ من استخدام العمليات الحسابية الأربع بالأعداد الصحيحة والكسور العشرية ، ومن إجراء الحسابات بالكسور البسيطة والنسب المئوية . كما يجب أن يتعلم التلاميذ أساليب تقدير الكمية والطول والمسافة والوزن ... الخ . كذا يجب أن يعرف التلاميذ الخصائص الأساسية للأشكال الهندسية البسيطة . أيضاً ، يجب أن يتسكن التلاميذ من القياس المتري والأنظمة المتبعة ، ومن رسم بعض الأشكال الهندسية البسيطة .

* المهارات الرياضية المناسبة بالتعليم الثانوي :

يجب أن يتمكن الطلاب من قراءة ووضع وتفسير الجداول والأشكال والبيانات ، ومن السيطرة على الأساليب الإحصائية المناسبة لتفسير النتائج العملية . كما يجب أن يعرف الطلاب كيفية استخدام الرياضيات للتمييز بالأحداث المستقبلية . كذا ، يجب أن يعرف الطلاب الاستخدامات المتعددة للحسابات في المجتمع ، وإدراك ما تستطيع الحسابات أن تفعله وما لا تستطيع . وتشمل منطلقات عملية تطوير المنهج التربوي في الآتي : (٢١)

١- حدود وجهتي النظر في المدخلين : النفسي والمعرفي .

تؤسس معرفة المدخلين : النفسي والمعرفي مناظرة مستمرة بينهما . فالبرغم من أن

أصحاب المدخلين : النفسى والعرفى قاموا بعمل إسهامات أساسية فى تكوين الأهداف ، فإنهم فشلوا فى وضع حدود قاصلة لطبيعة الأهداف ، وذلك بسبب فشلهم فى رؤية حدود الطريق الذى وضعوا فيه المشكلة .

ومن المشكلات الرئيسية فى هذا الصدد ، أن علماء النفس يحتكرون المناظرة ، كما لو أنها تهتم بالتعليم والمتعلمين لتحديد الأهداف أو اشتقاقها من محتوى المنهج نفسه . ونتيجة لهذا الاحتكار ، فإن تطوير أهداف المنهج ، وكذا مناقشة أهداف ومحتوى التعليم أصبحت من اختصاص علماء النفس التربويين .

حقيقة ، لقد اهتم علماء السلوك من قبل بكيفية تحقيق الأهداف ، كما اهتم العلماء أصحاب الدحل العرفى بنفس الموضوع ، وإن كانوا قد أضافوا الأمور ذات العلاقة بالمحتوى إلى المناقشة .

ومن بين الموضوعات التى تمت مناقشتها حول تكوين الهدف من التعليم واختيار محتواه ، ما يلى :

أ (من صاحب المعرفة القانونية الذى يستفيد من القرارات التى يتم التوصل إليها ؟)
(ينبغي الأخذ فى الاعتبار الاهتمامات التنافسية لعلماء النفس التربويين أنفسهم ، وللآخرين : المديرين ، الطلاب ، متجى الكتب) .

ب) ما تأثير الجماعات آتية الذكر على أهداف المدارس ، وكذا على أهداف المحتوى الذى يتم تدريسه فى تلك المدارس ؟
(مع الوضع فى الاعتبار تأثيرات المنهج الملغى) .

ج) إلى أى مدى يساعد تتبع تحقق الأهداف وتدریس المحتوى التلاميذ على إدراك وفهم ظروفهم الاجتماعية ، وعلى معرفة الطرق التى من خلالها يمكنهم المساهمة فى تكوين الأبنية السياسية التى يمكن أن تساعد فى تغيير الحالة الراهنة ؟

وقتل الأسئلة السابقة عينة فقط من الأسئلة التى يراها المتخصصون بالنسبة لما تفتقده العملية التعليمية ، علما بأن أية مناقشة لأهداف المنهج ومحتواه ، غالباً لا تأخذ هذه الأمور فى اعتبارها .

وحيث إن الأدبيات القائمة على علم النفس فى الأهداف والمحتوى ، قتل جزءاً من المنهج الممكن ، يكون من المستحسن مناقشة هذه الحدود بشكل أوسع .

٢- وظائف الأهداف المتنافسة : Hegemonic Function of Objectives

طبقاً للنظريات النقدية ، فإن المشكلة الأساسية فى المناقشات الفنية التى تدور حول الأهداف ، تبعد عن فحص مفهوم السيطرة ، علماً بأن هذا المفهوم يستخدم للإشارة إلى سيطرة فصل على بقية الفصول ، أو مجموعة على بقية المجموعات .

وبهذا الرأى ، فإن المجموعة المسيطرة ، سواء يتم ذلك بإدراك منها أو بدون إدراك ، تسعى لجعل اهتماماتها تبدو قانونية وشرعية أمام من هم تحت سيطرتها ، وفضلاً عن ذلك ،

فهى تحاول الحصول على قوتها أو زيادة نفوذها من خلال من تسيطر عليهم .
فى ضوء ما تقدم ، تعتبر الأهداف حيلة ذكية للسيطرة بطريق مباشر أو غير مباشر على العملية التربوية بجميع أبعادها .
ويؤكد الحديث التالي الذى يدور حول المنهج الرسمى ، والمنهج الخفى ، والمنهج الصغرى ، صحة النتيجة السابقة بدرجة كبيرة .

أ) المنهج الرسمى : The Official Curriculum

إن الأهداف كتعبير عن القصد التعليمى لإحدى المجموعات (مثل مجلس إدارة المدرسة) لى تكون أهدافاً لمجموعة أخرى (مثل التلاميذ) ، تصبح طريقة فعالة ومناسبة للتحكم فى التلاميذ ، أو على أقل تقدير التحكم فيما يتعلمونه .
وعندما تكون المجموعة المسيطرة ليست فقط أكبر عمراً أو أكثر حكمة ، بل أيضاً من طبقة اجتماعية أعلى ، أو من عنصر أو من جنس مختلف ، فيمكن التحكم عن طريق تحقق الأهداف فى المجموعة التى تحت السيطرة .

وكشال على ذلك ، يمكن تقوية النظام الاجتماعى أو إضعافه عن طريق السيطرة على وسائل الإعلام . فإذا كانت هذه الوسائل تعمل وفق أهداف إيجابية ، يتحقق التقدم الاجتماعى ، أما إذا عملت وفق أهداف سلبية أو غير شرعية ، فيمكن أن تنهار أو تضعف - على أقل تقدير - مقومات المجتمع .

وكشال آخر ، يمكن أن تقوم الأهداف بدور رئيسى فى تدريس التاريخ ، فقد تؤكد أهداف منهج التاريخ صورة تاريخية تعكس اهتمامات المجموعة المسيطرة .
فمثلاً ، إذا كان المطلوب من التلاميذ التذكر ، فربما يخدم ذلك فى توضيح الأحداث التى تؤدى إلى زيادة قوة المجموعة المسيطرة ، وظلم وسلب حقوق الآخرين الذين تحت السيطرة .

ب) المنهج الخفى The Hidden Curriculum

قد تقوم الأهداف أيضاً بدور غير مباشر فى جذب اهتمام القوى المسيطرة فى المدرسة كمؤسسة . فعندما نركز انتباهنا على أهداف المنهج الرسمى ، يمكننا إدراك أن المنهج الخفى ربما يكون له تأثير على التلاميذ أكثر من المنهج الرسمى .
ولتوضيح ذلك ، نقول :

المافسة الفردية فى ظل مفهوم السيطرة هى أفضل طريقة لإدارة المدرسة ، وسواء نجحت أو فشلت فى المدرسة ، فإن التلميذ يحصل على ما يستحقه فقط . كذلك ، الذكور أفضل فى التحصيل فى العلوم والرياضيات من الناحية الوراثية ، وذلك يمثل نوعاً من أنواع السيطرة الخفية أو الضمنية . أيضاً ، الترقيم والترتيب والمجهود دائماً ما تكون أهم من الإنجاز ، كذا اتباع التعليمات أكثر أهمية من التعلم . كذا ، تكون مهارات الذكاء ، مثل القدرة على ترطيف الرموز ، أكثر قيمة من السمات الأخرى ، مثل القيادة والإبداع .

إن تأثير الدروس غير الرسمية وقانونيتها المحدودة ، لى أمور مدركة تماماً ، لأنها

خلقت أساطير من الصعب أن ينسأها التلاميذ ، للدرجة التي قد تجعل بعضهم يعلون ك لو كانت حقيقة واقعة .

وما يتذكر التلاميذ لفترة طويلة التأثيرات الضمنية للعمل ، واللعب ، وأهمية النظام والترتيب والوقت ، وحمية القيام بمهام غير مهمة ، ولكنهم قد ينسرون - فى أغلب الأحيان - الأسماء ، والتواريخ التي تشكل أحداثاً اجتماعية خطيرة .

أيضاً ، وما يصبح المنهج الخفى أكثر سيطرة فى تأثيره عندما يتم تقسيم مجموعات مختلفة من الأطفال جغرافياً فى المدارس ، وفق أوضاعهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو العصرية ، إذ أن تأثيرات المنهج الخفى قد تؤهلهم أو تدفعهم لثبوا مراكز متقدمة فى النظام الاجتماعى .

وجدير بالذكر أن تركيز المناقشة العامة والمتخصصة على المنهج الرسمى فقط ، يسهم فى تجنب الحديث أو النقد لتأثيرات المنهج الخفى .

جسم المنهج الصفرى The Null Curriculum

قد يكون للأهداف سيطرة بطرق أخرى غير مباشرة . فالمنهج الرسمى (الصريح) يشرح المحتوى الذى تتضمنه الأهداف ، بينما تقوم الأهداف بعدم تشريع المنهج الصفرى . وعندما يأتى للمشرع من ثقافة المجموعة المسيطرة (مثل سلطات المدرسة) ، فإن الأهداف والمنهج الذى يحثونها يكون لها سيطرة . مع ملاحظة أن ثقافة التلاميذ وأولب . أمورهم لا يكون لها سلطة التشريع التى تمتلكها إدارة المدرسة .

ويذكر النقاد أن المنهج يحقق وظائف مهمة ، بالرغم من أن هذه الوظائف قد تمثل فى حد ذاتها مشكلات حقيقة ، إذ قد يشجع على حالات القوة والهيمنة والتأثير والثروة التى تمارسها المدرسة على النظام السياسى والاجتماعى والاقتصادى .

وبالطبع ، فإن تأثيرات المنهج الخفى هى التى تحقق الوظيفة السابقة ، مع مراعاة أن المنهج الرسمى قد يمد بعض التلاميذ بالمعرفة والمهارات التى تحتاج إليها الوظائف الأخرى .

وبعامة فى بعض الاستثناءات ، لا يمكن تصنيف المناهج وفق المدخل السلوكى أو المدخل لعمرى ، على الرغم من أن القاعدة الأساسية تتمثل فى إمكانية تحقيق هذا التصنيف عن طريق تحليل عناصر المنهج .

وإذا عبرنا عن الأهداف بمصطلحات سلوكية ، ففي هذه الحالة فإنها تمثل مفاهيم ومبادئ، ولن تمثل مهارات . أيضاً ، عندما يركز المنهج على السمات التركيبية للمادة العلمية ، فإن طرائق التدريس تستخدم أساليب تعديل السلوك .

ويستلزم تحليل المنهج اعتبار المكونات المختلفة للمواد التى يتضمنها لتحديد تعريفات دقيقة للفروق التى يقوم على أساسها المنهج ، وبذا يمكن بسهولة البحث فى تضمينات الفروق الواضحة ، مع مراعاة أن تحليل المنهج قد يتطلب عمل فحص لمواد المنهج ، وتبديلها فى كل مرة إذا ظهرت بعض الأشياء المختلفة أو المناقضة .

وقد تؤدي مفاهيم التعلم والأهداف والمنهج إلى توصيل رسائل ضمنية خاصة للتلاميذ ، من حيث : أدوارهم ، كيفية تعلمهم ، المعاني المناسبة للمواد التعليمية ، ضرورة إتقانهم العمل بنظام وإرادة ، قدرتهم على خلق أو اكتشاف معرفة جديدة ، سلطة كل من المعلمين ومؤلفي الكتب والخبراء ، في المواد التعليمية ، فائدة المواد التعليمية ، وقيمة التعاون والتنافس فيما بينهم.

ويوصل المنهج الرسائل الضمنية السابقة إلى التلاميذ ، من خلال بعض طرائق التدريس باستخدام الشرائط ، وبخاصة تلك الطرق التي تركز على التقييم والاختبار .

أساسيات تطوير المنهج التربوي :

يعتمد تحديد هذه الأساسيات على مصدرين أساسيين ، هما :

* المشروعات الريادية لتطوير مناهج التعليم قبل الجامعي .

* المحاولات التي قامت بها لجان وضع المناهج المدرسية .

على ضوء ما جاء بالحديث السابق ، فإن التطور السريع والمتلاحق في شتى المجالات العلمية والتكنولوجية والتربوية ، يدعو إلى تزويد تلاميذ التعليم قبل الجامعي بالمعلومات والخبرات التي تمكنهم من التكامل والتكيف مع مجتمع متطور . وحتى يؤدي التدريس دوره ، ينبغي أن يحقق الأهداف التالية :

* تعرف التلاميذ على المفاهيم والتعميمات والمهارات التي تتناسب ومستواه وفقاً للصف الدراسي المقيد فيه .

* اكتساب التلميذ بعض المعلومات والمهارات العلمية والعملية التي يحتاج إليها في مواقف الحياة اليومية .

* اكتساب أساليب التفكير العلمي المناسب لحل المشكلات ، وذلك من خلال :

- تحديد المعطيات والمطلوب في المشكلة ، ثم اختيار العمليات المناسبة للوصول إلى حل المشكلة وتبريره .

- استخلاص قاعدة عامة من بعض الحالات الخاصة ، وتطبيق القاعدة العامة على الحالات الخاصة .

- الربط بين العلاقات العلمية التي تتضمنها المناهج المدرسية .

* التحقق من صحة حل المشكلة ومقوليته .

* إثارة اتجاهات ومواقف إيجابية لدى التلميذ نحو العلم وتطبيقاته النظرية والعملية ، وذلك من خلال :

- الثقة بالنفس عند التصدي للمشكلات العلمية .

- تقدير الجوانب الجمالية في شتى جوانب العلم .

- معرفة تطبيقات العلم العملية (التكنولوجيا) ، ودورها في سعادة ورفاهية الإنسان .

- الشعور بالسعادة والارتياح لما يتعلمه التلميذ من معرفة ولما يكتسبه من مهارات .

- الميل والرغبة في دراسة المناهج المدرسية .

على ضوء ما تقدم ، يمكن القول بأن مداخل التدريس المتبعة ، وتكنولوجيا التعليم المستخدمة ، تمثل الأساسات التي ينبغي مراعاتها ، والتأكيد عليها عند تطوير المناهج المدرسية ، لذا ينبغي التركيز عليها ، بشرط ألا ينتهي الأمر عند هذا الحد ، إذ يجب أن تكون نقطة البداية لأية عملية تطوير للمناهج ، هي دراسة الواقع الموجود ، تلسا وتحسبا من وجود معوقات في هذا الواقع قد تحول دون التطوير ، وبخاصة إذا كانت خطة التطوير طموحة ، وتنتظر بجديّة إلى متطلبات بدايات القرن الحادي والعشرين .

تأسيباً على ما جاء ، فيما تقدم ، يمكن تحديد أهم الأمور التي يجب مراعاتها عند تطوير المناهج الدراسية ، في الآتي :

١- التشفيف على استخدام أسلوب الأهداف السلوكية كمداخل لبناء

المنهج ، لذا يجب عند تطوير المنهج مراعاة ما يلي :

- أ) عدم قبول الأهداف الموجودة دون فحصها وتقديرها ، والبحث عن مصدرها .
- ب) رفض فكرة أن المدرسين يستطيعون تحديد ما يناسب كل تلميذ بدقة في ضوء هذه الأهداف .

ج) تقدم هذه الأهداف افتراضات غير مؤكدة عن طبيعة المعرفة .

- د) في ظل استخدام أسلوب الأهداف السلوكية ، يصعب حصر التغيرات السلوكية لدى التلاميذ ، التي تنتج نتيجة دراسة أي موضوع من الموضوعات
- هـ) يتيح هذا الأسلوب الفرصة أمام المدرس لاختيار الأهداف السهلة ، والابتعاد عن الأهداف الصعبة التي قد تكون لها أهمية خاصة .

و) عدم مناسبة الأهداف السلوكية لتدريس الفروع البحتة من العلم ، لأن التفكير العلمي يقوم على أساس أننا ندرك أنه لا يوجد شيء مؤكد ، وأن العلم يهتم ببناء توضيحات وتكوينات حديثة تجريبية .

ز) لا يستخدم المدرسون ذور الكفاة الأهداف السلوكية لفهمهم لطبيعة عملهم .

- ح) ترتبط الأهداف السلوكية بمفهوم ضيق في مجال التربية (عملية التدريس) لا يسهم في تحسين نوعية الحياة الإنسانية .

٢- موقع علوم الحاسب الآلي في المنهج :

يجب تضمين علوم الحاسب الآلي في المنهج الذي يتم تطويره ، لأن الحاسب الآلي يسهم في تحقيق الآتي :

- أ) ابتكار طرق رياضية جديدة وغاية في القوة للحصول على نتائج نوعية في حل بعض المسائل والمشكلات العلمية .
- ب) حل عدد كبير من المسائل أو المعادلات الرياضية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية .. الخ ، بشكل كامل وفي زمن قياسي .
- ج) سهولة الحصول على البيانات ومعرفة مدى مصداقيتها .

- د) يلغى وجود التأثيرات العشوائية .
 هـ) إمكانية متابعة تخصص معين مركز أثناء دراسة المواد .
 و) التصفيق بين الأدوات النظرية والعملية لخدمة أهداف يهينها في مبادىن التطبيقات المعينة
 ز) إجراء البحوث المشتركة على المستوى العالمى عن طريق بنوك المعلومات .

٣- التعلم الذاتى وعملية التدريس :

- لتحقيق التعلم الذاتى فى التعليم ، يجب أن تركز استراتيجية التدريس على الآتى :
 أ) الانتقال من التعلم إلى التعلم .
 ب) الانتقال من الجزئية إلى الشمول والتكامل .
 جـ) اتباع منهجية مدخل النظم .
 د) ترجمة الأهداف العامة إلى أعراض سلوكية محددة .
 هـ) زيادة مسئولية الفرد عن تعلمه بجهده المستقل .
 و) استخدام الوسائل المتعددة والمناسبة لحاجات المتعلم وظروف التعلم وإمكانات البيئة .

٤- التعليم البوليتكنيكى فى المنهج :

يمكن تعريف التعليم البوليتكنيكى بأنه ذلك النوع من التعليم الذى يعطى التلاميذ معارف عن الأقسام الرئيسية للإنتاج ، وعن مبادئه العلمية ، وسلحهم بالقدرات والمهارات التقنية العامة الضرورية للمساهمة فى العمل المنتج . لذا يجب عند تطوير عناصر المنهج مراعاة ما يلى :

أ) التغيير فى الأسس العلمية للإنتاج الاجتماعى :

- * يتميز التقدم الاجتماعى والعلمى المعاصر بإعادة بناء العلم بشكل وطيفى . لذا أصبحت للمواد الدراسية دورها المحدد والمهم لتطوير التكنيك .
- * إن أهم نتائج الثورة العلمية التكنولوجية هو ما تولد عنها من تطور سريع للعلم والتكنيك ، ونتيجة لذلك تنطور العلوم (Science) بوتائر سريعة خارقة ، وتدخل تطبيقاتها فى الإنتاج خلال فترات قصيرة جداً .
- * يتميز هذا العصر بطابع جديد للتغيرات التى تحدث فى مجال التكنولوجيا ، وبخاصة تكنولوجيا الصناعة . ولقد واكب ذلك تغيرات مناظرة فى استخدام وتوظيف العلم ، بهدف تحسين تلك التكنولوجيا وجعلها أكثر فاعلية .
- * لقد تحول العلم نفسه إلى قوة إنتاج مباشرة ، وترتب على ذلك تغيرات كيفية وكمية فى طابع العلاقات المتبادلة بين العلم والإنتاج ، وبذا أصبح للمواد الدراسية دورها المميز فى توجيه تلك التغيرات .
- ب) التغيير فى بنية التعليم ومضمونه وأساليبه ووسائله :
- * لقد ترتب على التغيرات التى تحققت فى أسس الإنتاج تغييرات مناظرة فى مجال تحديد أهداف التربية ومحتواها ووسائلها ، وبالتالى يبنى حدوث تغييرات

- * أيضاً في أهداف تدريس المواد الدراسية بما يتوافق مع ما تقدم .
- * تلعب التربية دوراً مهماً في تكوين المواطن وتأمين الكفايات البشرية التي يحتاجها المجتمع . وينبغي أن يكون للمناهج التربوية إسهاماتها المهمة والبارزة في هذا الشأن .
- * توجد حاجة ملحة لإدخال العمل المنتج إلى المؤسسات التربوية ، لذا ينبغي أن تتضمن المناهج المدرسية معلومات لها صلة بالحياة ، لإكساب التلاميذ مستوى علمي يواكب التطور العصري .
- * إن أية دعوة لإصلاح نظام التربية يجب أن تعمل على إعادة التوازن إلى المدرسة ، من حيث : الأهداف والمحتوى وأساليب التدريس والوسائل التعليمية ، بما يكفل النمو الكامل والمتعدد الجوانب للتلاميذ ، ويراعي ما بينهم من فروق فردية ، ويسهل أمامهم طريق الحياة . مادام الأمر كذلك ، فيجب عند تطوير المناهج المدرسية أخذ الأمور سالفة الذكر في الاعتبار .

٥- المعوقات التي تحول دون التطوير :

- إذا أردنا لأية محاولة لتطوير المناهج المدرسية النجاح والفلاح ، فينبغي تذليل العقبات التالية التي قد تحول دون تحقيق الهدف السابق :
- أ) معوقات تتعلق بتحديد أهداف التدريس .
 - ب) معوقات تتعلق بمستوى إعداد البرامج المدرسية .
 - جـ) معوقات تتعلق بمستوى إعداد المعلمين .
 - د) معوقات تتعلق بتطبيق المناهج المدرسية .
 - هـ) معوقات تتعلق بمواكبة المعلمين لما يحدث من تطوير في المناهج التربوية التي يقومون بتعليمها

٦- التفاعل بين أطراف العملية التعليمية :

- عند تطوير المنهج التربوي ، يجب مراعاة أن يكون التفاعل تاماً وكاملاً بين الأطراف التالية :

أ) بالنسبة للمدرس :

- * المدرس والمادة العلمية التي يقوم بتدريسها .
- * المدرس والتلاميذ .
- * المدرس وزملائه في نفس التخصص .
- * المدرس وزملائه في التخصصات الأخرى .
- * المدرس ومدير المدرسة .
- * المدرس وموجه المادة .
- * المدرس والموظفون الإداريون بالمدرسة .
- * المدرس وأولياء الأمور .
- * المدرس والمواطنون الآخرون .

ب) بالنسبة للتلميذ :

- * التلميذ والمدرس .
- * التلميذ وزملائه .
- * التلميذ والمادة العلمية التي يدرسها .
- * التلميذ ومدير المدرسة .

ج) بالنسبة للموجه :

- * الموجه والمدرس .
- * الموجه والمادة التي يقوم بالإشراف على تدريسها .
- * الموجه ومدير المدرسة .
- * الموجه ومدير المرحلة أو مدير الإدارة .
- * الموجه والمواطنون .

د) بالنسبة لمدير المدرسة :

- * المدير والمدرسون .
- * المدير والتلاميذ .
- * المدير والقوانين واللوائح التي تنظم سير العمل .
- * المدير والموجهون الفنيون .
- * المدير والموجهون الإداريون .
- * المدير ومدير المرحلة أو مدير الإدارة .
- * المدير وأولياء الأمور .
- * المدير والمواطنون الآخرون .

هـ) أولياء الأمور :

- * ولي الأمر والتلميذ .
- * ولي الأمر والمدرس .
- * ولي الأمر والموجهون (الفنيون والإداريون) .
- * ولي الأمر ومدير المدرسة .
- * ولي الأمر وقوانين ولوائح المدرسة .

٧- التقنيات التربوية والتدريس :

عند تطوير عملية التدريس ، يجب أخذ الأمور التالية في الاعتبار عند توظيف التقنيات التربوية في التعليم :

- أ) التقنيات التربوية جزء لا يتجزأ من الموقف التدريسي .
- ب) الأخذ بكل جديد ومناسب في مجال التقنيات التربوية .
- جـ) تدريب المدرسين على إنتاج بعض التقنيات التربوية .
- د) تدريب المدرسين على استخدام التقنيات التربوية .
- هـ) تدريب التلاميذ على إنتاج بعض التقنيات التربوية .

- و) تدريب التلاميذ على استخدام التقنيات التربوية .
ز) التكوين المستمر لاستخدام وتوظيف التقنيات التربوية .

٨ - التأكد من صلاحية المنهج المطور :

قبل تصميم المنهج الذي يتم تطويره ، يجب التأكد من صلاحية هذا المنهج عن طريق

الآتي :

- أ) عرض المنهج على المعنيين الأكاديميين والتربويين .
ب) عرض المنهج على قطاع عريض من المعلمين في شتى التخصصات .
ج) عرض المنهج على الرأي العام .
د) عرض المنهج على قطاعات الإنتاج المختلفة (الصناعة ، الزراعة ، التجارة ...) .
هـ) تحريب المنهج في بعض المدارس المختارة على مستوى الجمهورية .
و) تعديل المنهج في ضوء نتائج التحريب (إذا تطلب الأمر هذا الإجراء) .

٩ - التدريب على المناهج المطورة :

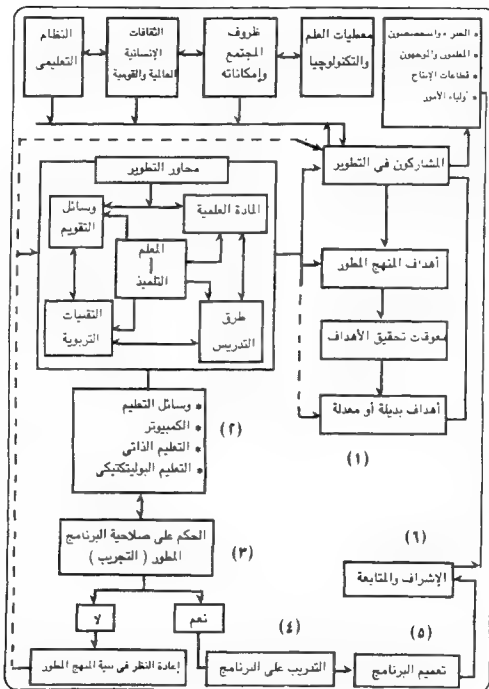
- أ) قبل تصميم المناهج المطورة ، ينبغي تدريب المدرسين على تعميم المناهج الجديدة ، بشرط أن يراعى في التدريب ما يلي :
- * أن يكون التدريب جاداً ومنظماً .
 - * ألا يكون التدريب مجرد وسيلة للاستزاد لم يقوم به .
 - * أن يخصص له الوقت المناسب .
 - * أن يخصص له المكان المناسب .
 - * أن يشمل جميع المدرسين الذين سيقومون بتدريس المناهج الجديدة المطورة
 - * أن يتحمل مسئولية التدريب أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرق التعليم بكليات التربية ، وبعض الموجهين العموميين الأكفاء .
 - * أن يتم تقويم أداء المتدربين أثناء وبعد التدريب .
 - * أن يعاد التدريب لمن لم يحرز شروط النجاح .
- ب) أثناء تدريس المناهج المطورة ، ينبغي مراعاة ما يلي :
- * التدريب المستمر أثناء الخدمة ، لتذليل المعوقات التي قد تبرز عند التنفيذ .
 - * التواصل المستمر بين المدرسين والموجهين .
 - * التواصل المستمر بين المدرسين وأعضاء هيئة التدريس التربويين بكليات التربية .
 - * عمل تقارير عن سير العمل في تدريس المناهج المطورة .
- إذاً على ضوء ما سبق ذكره ، وانطلاقاً من المعايير التالية : (٢٢)
- * لا يمكن إحداث أى إصلاح للمناهج المدرسية إلا بعد دراسة الواقع الفعلي لتلك المناهج .
 - * إن وجود معوقات في أى جانب من جوانب العملية التعليمية ، قد يحول دون

إحداث التطوير المنشود .

- * توجد تحفظات بالنسبة لفكرة استخدام الأهداف السلوكية كمدخل لبناء المنهج ، لذا يجب إخضاع تلك الأهداف للفحص عند تطوير المناهج المدرسية .
- * فى ظل ثورة المعلومات التى يعيشها العالم الآن ، بات استخدام الكمبيوتر فى العملية التعليمية حقيقة تفرض نفسها . لذا ، يجب عند تطوير المناهج المدرسية مراعاة ما تقدم ، بشرط تقديم ما يناسب كل مرحلة تعليمية .
- * نتيجة للتطور السريع فى شتى جوانب المعرفة ، أصبحت التربية مدى الحياة أحد الركائز الأساسية فى بناء المنهج المعاصر . لذا ، يجب أن يكون للتعليم الذاتى موقفاً مميزاً عند تطوير المناهج .
- * إن للمعلم دوراً مهماً وبارزاً فى التعليم البوليـتكنيـكى ، لذا يجب عند تطوير عملية التدريس مراعاة التغيير فى الأسس العلمية للإنتاج الاجتماعى ، ومراعاة التغيير فى بنية التعليم ومضمونه وأساليبه ووسائله .
- * عند تطوير المناهج المدرسية ، ينبغى تهيئة جميع الوسائل والسبل التى من خلالها يمكن تحقيق التفاعل التام بين أطراف العملية التعليمية .
- * يعيش العالم الآن عصر التكنولوجيا ، لذا ينبغى أن يعكس تطوير المناهج المدرسية ذلك الأمر ، من خلال التقنيات التربوية التى يمكن استخدامها وتوظيفها بفاعلية فى المواقف التدريسية .
- * إن تعميم المناهج التى يتم تطويرها دون التأكد من صلاحيتها ، قد يودى إلى فشل تلك المناهج وعدم تحقيقها لأهدافها . لذا ، ينبغى تجريب المناهج المدرسية المطورة للتأكد من سلامتها وصحتها من الناحيتين العلمية والتربوية .
- * إن المناهج التى يتم تطويرها دون تدريب المعلمين عليها التدريب المناسب والكافى ، تكون كالصدمة التى تهز ثقة المدرسين فى أنفسهم . لذا يجب تدريب المعلمين على المناهج المدرسية المطورة كى لا تكون كالعاصفة التى تعصف باستقرارهم النفسى والمهنى .
- ونقدم فيما يلى نموذجاً للتصور المقترح للخطوات التى يجب اتباعها عند تطوير المناهج المدرسية :

شكل (1)

الخطوات التفصيلية لتطوير المنهج التربوي



ملاحظات على النموذج السابق :

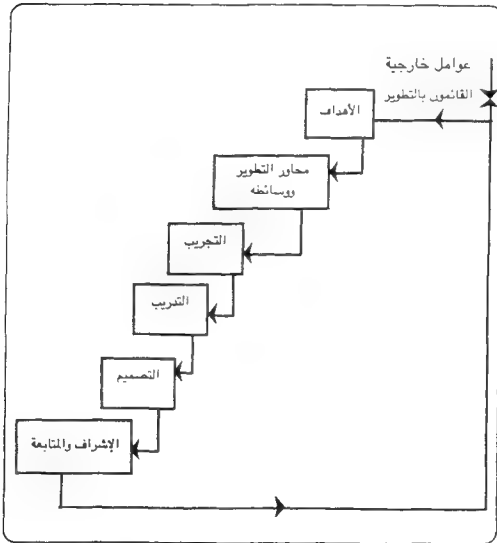
- ١- يبدأ هذا النموذج بالشاركين في التطوير وينتهي بهم ، وبذا يؤكد هذا النموذج أهمية العامل الإنساني الذي دونه لن يتم التطوير .
- ٢- توجد علاقات تبادلية بين كل من معطيات العلم والتكنولوجيا ، وظروف المجتمع والثقافة الإنسانية والنظام التعليمي من جهة، وبين المشاركون في التطوير والمؤثرات السابقة من جهة أخرى .
- ٣- تتمثل الخطوة الأولى من خطوات تخطيط المنهج في تحديد أهداف المنهج المطور ويظهر النموذج السابق أنه قد توجد من الناحية النظرية البحوث معوقات بالنسبة لتحديد أهداف المنهج المطور بسبب الحماس والتفاوت ، وبسبب عدم معرفة جميع حوائط المواقف المتفاعلة فيما بينها . وعليه ، عند مناقشة هذه الأهداف لإقرارها ، قد يضطر القائمون بعملية التطوير إلى تعديل بعض الأهداف أو وضع أهداف بديلة
- ٤- تتمثل الخطوة الثانية من خطوات تخطيط المنهج في تحديد محاور التطوير ، وتمثل هذه الخطوة قلب عملية التطوير ، وتتفاعل هذه المحاور فيما بينها ، كما أنها في علاقة تبادلية مع وسائط التطوير . ويلاحظ هنا أن الكمبيوتر يمثل أحد وسائط التطوير ، بينما تضمنت محاور التطوير التقنيات التربوية التي قد يكون الكمبيوتر إحداها .
- إن ما تقدمه ليس خلطاً أو تداخلاً ، وإنما هو تأكيد فرق بين معنيين مهمين ، وهما أن الكمبيوتر في التقنيات التربوية كمحور من محاور التطوير يستخدم كوسيلة تعليمية أو أداة مساعدة ، بينما الكمبيوتر كأحد وسائط التطوير يستخدم كمدخل من مداخل التدريس .
- كذلك ، بالنسبة لطرائق التدريس في محاور التطوير ، فقد تتضمن التعلم الذاتي ، بينما تتضمن وسائط التطوير التعلم الذاتي أيضاً . وهنا ، ننوه إلى أن التعلم الذاتي كأحد طرق التدريس قد يستخدمها المعلم وقد لا يستخدمها ، ولكن التأكيد على التعلم الذاتي كأحد وسائط التطوير يلزم المعلم بذلك الأمر ، لأن هذا النوع من التعليم أصبح لا مفر منه ، وخاصة بعد تراكم المعلومات والانفجار المعرفي اللذين هما سمة العشرين سنة الأخيرة .
- وبعامة ، فإن العلاقة التبادلية بين محاور التطوير ، ووسائط التطوير تؤكد على الحديث آنف الذكر .
- ٥- تتمثل الخطوة الثالثة في النموذج في الحكم على صلاحية المنهج المطور ، ويتحقق ذلك من خلال تجريب المنهج في عدد محدود من المدارس ، المثلة لجميع المدارس تمثيلاً تاماً . وهنا ، قد تكون النتيجة سلبية فيجب إعادة النظر في بنية المنهج المطور من خلال إعادة النظر في محاور التطوير ، ووسائط التطوير المرتبطة بهذه المحاور .

تطوير المنهج التربوي المعاصر

- على أن يتم ذلك من خلال المشاركين في التطوير . أما إذا كانت النتيجة إيجابية ،
فنتقل إلى الخطوة الرابعة ، وهي تدريب المعلمين على المنهج المطور قبل تعميمه .
- ٦- تشمل الخطوات الأخيرتان في النموذج في تعميم البرنامج (الخطوة الخامسة) ،
والإشراف والمتابعة من قبل المشاركين في التطوير (الخطوة السادسة) .
- ٧- يمكن تبسيط الخطوات السابقة للنموذج في الرسم التخطيطي التالي :

شكل (٢)

الخطوات المختصرة لتطوير المنهج التربوي



القسم الحادى عشر
المناهج الوظيفية [١]
المنهج التربوى ومقومات الفكر الإنسانى

- (٣٨) المنهج التربوي وثقافة السلام .
- (٣٩) المنهج التربوي والديمقراطية .
- (٤٠) المنهج التربوي والحرية .
- (٤١) المنهج التربوي والثقافة .
- (٤٢) المنهج التربوي وتأکید القيم .
- (٤٣) المنهج التربوي وتحقيق الانتماء .
- (٤٤) المنهج التربوي وإكساب مهارات التفكير في حل المشكلات .
- (٤٥) المنهج التربوي وتثبيت مهارات التعاون .



تمهيد :

بادئ ذي بدء ، نقول : " ليس العلم سجلاً أو تكديساً لوقائع بسيطة ، وإنما هو إدراك للاتساق والتناغم السائد بين كل الوقائع ، والوحدة التي تكمن وراء كل مظاهر التعبير . . . إن التعلم هو الدم الأحمر الخالص للعقل فالمعرفة التي نتلقاها أو نتعلمها عن طريقة حواسنا تخضع أولاً لعملية هضم أو تشييل غذائي في الذاكرة ، التي هي معدة العقل ، ثم ترقى وتنسجم بعد ذلك إلى مستوى الفهم المنطقي ، الذي هو ركن العقل حيث يتم تخليصه وتجريده من ثيابه المحلية أو العرضية ، وبهذا يأخذ صور القانون العام أو العلم ويتلاصق ليكون صالحاً لاستخدام العواطف أو الوجدانيات التي هي قلب العقل ، والتي ترسل بدورها قنواتها الأبدية لتجديد والإعاش عبر كل قنوات الحياة العملية . " (١)

في ضوء ما تقدم ، فإن التقدم البشري يرتبط ارتباطاً مباشراً بالفكر الإنساني ، إذ أن المعرفة - وهي تمثل الصورة المرئية للفكر الإنساني - تمثل قنوات التجديد والإعاش للبشرية . والسؤال : ما إمكان إفساد الفكر الإنساني بحجة المحافظة على الديمقراطية ؟

إن علاقة المجتمع والحكومة قد تمثل مشكلة عصبية في ذهن المواطن ، بسبب غموض مفهوم الديمقراطية لديه ، ولصعوبة وضع حدود فاصلة بين حريته وحرية الآخرين .

" فالديمقراطية ليست فرضى سياسية ، إنما طريقة منتظمة ومعقدة للحياة ، وتفرض تنمية حالة العقل الملازمة لها . فالحالة الذهنية هذه ، وحدها دون سواها ، التي تستطيع أن تؤيد مؤسسات الديمقراطية ، لا يمكن أن تنمو نمواً طبيعياً بالإهمال . إن طبيعة الديمقراطية هي (طبيعة ثانية) أيضاً ، وتحتاج إلى تنشئة مدروسة والالتزام بالديمقراطية معناه وجوب إعطاء المدرسة والكلية تفويضاً خاصاً ومميزاً خاصة .

الحرية هي ثمرة للعملية الناجمة لسلطة التعليم . الحرية هي قوة وهي أيضاً يجب أن تنشأ بطريقة مدروسة : إنها تركز على النظام وليس على النزوة ، على العادة وليس على الحافز ، وعلى الفهم وليس على الرغبة ، إنها مأثرة عسيرة . " (٢)

تأسيساً على ما تقدم ، يمكن القول بأن الفرد يكتسب الديمقراطية عن طريق التشئة والممارسة اللازمين لجعلها أحد أساليب حياته . لذا ، إذا اختلقت المفاهيم في ذهن الفرد ، ولم تكن لها حدود واضحة في ذهنه ، فإنه يعتقد أنه ديمقراطي في أقواله وأفعاله ، وهو في حقيقة الأمر - ودون أن يعلم - يتحدث عن الديمقراطية بطريقة جيدة . بينما يتصرف بطريقة استبدادية وديكتاتورية على طول الخط .

ويشير الحديث السابق إلى " أن الديكتاتورية والديمقراطية متداخلتان ، وهما وإن كانتا متقابلتين ، فإن التقابل بينهما هو تقابل بالتضاد وليس تقابلاً بالتناقض . " (٣)

فالحكم على القضية الواحدة قد يشيأين من شخص لآخر سبب الاختلاف في التقدير ، إذ يعد من يحكم على وجهة نظر ما بأنها ديمقراطية بينما يحكم آخر عليها بأنها ديكتاتورية . لذا ، " يخلط بعض الناس بين الديكتاتورية وبين الحزم والحسم ، ثم بين الديمقراطية وبين العاملة الطيبة

إن عدم وضوح الخط الفاصل بين الإيحاء والإقناع قد يجعل كل من المفهومين المتعلقين بالديكتاتورية والديمقراطية مفهومين مجردان يرتبطان بالعلاقات الاجتماعية ، وهى أمور معنوية، ولا يتعلقان بشئ مادى محسوس يمكن الحكم عليه مباشرة بالملاحظة والتجريب .

إذا ، يمكن أن نقول بدرجة كبيرة من الثقة ، بأن الفكر الإنسانى الذى يقوم بالدرجة الأولى على ديمقراطية الإنسان وسلامه وحرية وقدرته على التفكير ... الخ ، يمكن إفساده إذا كانت التوايا غير صالحة ، وتسعى جاهدة لتدمير الإنسان نفسه . إن الإنسان يعيش الآن مأزوماً بسبب الضغوط المادية والنفسية والمعنوية والاجتماعية والسياسية التى يعانى منها . لذا ، فمن السهل جداً أن يقبل الحقائق المزيفة دون أن يدرك زيفها . وأن يزعم بأنه يسير فى الطريق الصحيح ، دون أن يعرف أنه ينزل إلى قاع الهاوية .

ولسوف نقوم فى هذا القسم بدراسة الدور المهم الذى يمكن أن يحققه المنهج التربوى فى إكساب المتعلمين مقومات الفكر الإنسانى ، أو التأكيد على تلك المقومات وتشبيثها ، وذلك من الزوايا التالية :

- * ثقافة السلام .
 - * الديمقراطية .
 - * حدود الحرية .
 - * الثقافة .
 - * تأكيد القيم .
 - * تحقيق الانتماء .
 - * إكساب مهارات التفكير فى حل المشكلات .
 - * تثبيت مهارات التعاون .
- وفىما يلى عرض تفصيلى للموضوعات السابقة .

المنهج التربوي وثقافة السلام

بادئ ذي بدء ، ينبغى أن نقرر أن التفتى بثقافة السلام على المستويين : الفردي والجمعي ، وعلى المستويين : التشريعي والتنفيذي ، دون تأكيدها بأفعال جادة ، ودون تعريضها بأعمال فريدة ، ودون مساندتها بممارسات واضحة ، ودون التضحية في سبيل تحقيقها بالغالي والشمين ، ودون أن تكون لها فلسفة عميقة راسخة تنبثق أساساً من احتياجات الإنسان نفسه في أن ينعم بأمنه وأمانه في حدود الشرعية التي تحمي حقوقه وحقوق الآخرين ، تكون ثقافة السلام مجرد كلمات جوفاء لا معنى لها أو دلالة ، أو تكون كالفرقة التي لها طينتها المرتفع دون أن يكون لها مضمونها الحقيقي ، أو تكون مجرد نغمة نشاز لا يفهمها من يسميها ، فيستخف بها لأنها لا تمثل بالنسبة له حقيقة واقعة .

وفي المقابل ، علينا أن نقرر أن ثقافة العنف الآن باتت واضحة المعالم ، ولها هويتها وفلسفتها ، لدرجة أن العنف الآن لم يعد له وجه واحد أو قطاع واحد ، بل أصبح له ألف وجه أو ألف قطاع . وأن العنف كظاهرة ، يتكاثر سرطانياً ، لدرجة أن أساليبه ونشواته التي يمارسها باتت محيرة ومفرقة ، وتسبب قلقاً بالغاً للإنسان والحكومات على السواء . ولا نخالي إذا قلنا إن الإرهاب أصبح كالأخطبوط الأسطوري ، إذا قطعنا له ذراعاً ، نبت مكانه أو حل محله ذراع أقوى وأشد من تلك التي بترت .

وعندما نناقش قضية **ثقافة السلام** فإن منطلقنا لمناقشة هذه القضية المهمة تكون على النحو التالي (٥)

- ١ - باتت ظاهرة (المتطرف والإرهاب) ظاهرة عالمية ، فالعنف يحدث الآن في كل مكان . ولا تتصف به منطقة دون أخرى ، ولا تنقسم به دولة دون أخرى ، وإن كانت هناك يؤر للإرهاب ومصادر لتحويله في دول بعينها .
- ٢ - تتعامل بعض الدول مع العنف بأسلوب نمطي ، يشمل في مواجهته عند الضرورة ، وتغديه عند اللزوم ، وذلك لن يفضي على ظاهرة (المتطرف والإرهاب) ، وربما يقويها ويجعلها أشد صلابة ، على أساس أن أصحاب الفكر المتطرف يجدون دائماً الفرصة لتنظيم صفوفهم بطرق تحتية بعد المواجهات التي قد تحدث مع السلطة ، إذ أنهم يخشون أحياناً ليصبحوا ويضربوا بعد ذلك بطريقة أشد قسوة وضراوة ، أو أنهم يتفصلون من منطقة ما ويجمعون نشاطهم فيها ! ليركزون عملياتهم في منطقة أخرى مما يشتت الجهود الأمنية .
- ٣ - على الرغم من أن أعمال العنف قد تمولها جهات أجنبية خارجية أو جهات محلية متوترة ، فإن هناك بعض الناس أصبحوا يعتقدون العنف مبدأً وأسلوباً ، ويمارسونه ليل نهار ، دون أسباب مفهومة أو معلومة ، لدرجة أنه يمكننا الزعم بأن هؤلاء الناس

يؤمنون مبدأ خاطئ، وهو (الإرهاب من أجل الإرهاب) ويتمسكون بشقافة العنف الكامنة في نفوسهم .

٤ - وبالنسبة للمنطقة العربية - وما فيها مصر - يكون من الخطأ إلقاء تهمة إشعال العنف والتطرف على إسرائيل بمفردها ، أو بمشاركة الولايات المتحدة الأمريكية معها ، بحجة أن إسرائيل تناصتنا العدا ، وأن أمريكا تريد قهرنا والسيطرة علينا . والصحيح ، أن أصل الداء كامن فينا ، فقد عمد العرب إلى تفكيك منظومتهم الدفاعية (اتفاقية الدفاع العربي المشترك) دون إعلان رسمي ، مما جعل إسرائيل تستبح ضعف غالبية الدول العربية المجاورة لها ، وتمارس ضدهم العنف .

٥ - على الرغم من رفع الشعارات البراقة التي تدعو لشقافة السلام ، وتظهر أهبة وضرورة نبذ العنف والخلافات والكراهية ، فإن بذور التطرف والإرهاب في مجتمعنا تزه - في حقيقة الأمر - بالدماء من فلول ، ليست ضائعة أو طائشة أو بانسة كما يدعى أو يزعم هؤلاء الذين يسطحون الأمور ، بل من فلول لها أهدافها ومقاصدها ، وتجد مساعدات عظيمة الشأن من الذين ينفخون في النار ، وذلك أنهم في حدوث هزات اقتصادية وعسكرية وسياسية واجتماعية في عديد من الدول العربية .

تأسبأ على ما تقدم ، يمكن اعتبار العنف خطراً داهماً يهدد الأمن والسلام العالميين ، كما يهدد الديمقراطية والتنمية ، وينعكس سلباً وسوياً على كل مواطن أياً كان . وذلك ما دعا منظمات الأمم المتحدة - وبالثات منظمة اليونسكو ومنظمة اليونسيف - إلى الترويج في السنوات الأخيرة لما أطلقت عليه ثقافة السلام لمقابلة ظاهرة التطرف والإرهاب ، التي تفتت في جميع قارات العالم ، باستثناء قارة أستراليا .

إن ثقافة السلام كمفهوم جدير بالاهتمام من قبل الحكومات والسلطات ، وبالرعاية من قبل المثقفين في كل مكان ، إذ أن مواكبة السلام تخدم حركة التنمية والتقدم والديمقراطية ، ويسهم في بناء الإنسان بما يؤهله لدخول القرن الحادي والعشرين .

والسؤال : كيف نكسب ثقافة السلام للإنسان بعامه وللمتعلم بخاصة ؟

وبمعنى آخر :

ما الأساليب التي يجب إتباعها كي نفع الإنسان بعامه والمتعلم بخاصة بأن يكون السلام منهجاً حياتياً ، يجب اتباعه والأخذ به في الممارسات العامة والخاصة ، وعلى المستويات المحلية والقومية والعالمية ؟

أيضاً يكون من المهم طرح السؤال التالي :

لماذا يكون من المهم التأكيد على ثقافة السلام والدفاع عنها : لإقرارها والأخذ بها وتطبيقها على جميع المستويات ؟ ^(٦)

قبل الإجابة عن الأسئلة آنفة الذكر ، يجدر الإشارة إلى وجود توجه يرى أن منظمات الأمم

لتحده في سعيها للتأكيد على تربية السلام ، إننا تروج لاتجاه موجه بالدرجة الأولى ضد العرب ، حيث يختفى خلف هذا الاتجاه غرض سياسي ، وهو السلام والتطبيع بين العرب وإسرائيل لصالح إسرائيل بالدرجة الأولى .

وبمعنى آخر ، يعكس اتجاه الشفافة للسلام بين جنباة حركة ، تسعى جاهدة لسلب قوة العرب بحجة نذ العنف ، كما تعمل على تفريع العقل العربي من فكرة مقاومة إسرائيل ، وتحو ذكراهم التاريخية الاعتداءات الوحشية المتكررة التي قامت - وما تزال تقوم بها - إسرائيل ضد العرب ، سواء ، أكانوا من العسكريين أم من المدنيين العزل .

حقيقة ، أن مبدأ حل الخلافات والنزاعات بطرق سلمية ، وأن مبدأ عدم الاعتماد على القوة أو الركون إليها في حل المشاكل ، وأن مبدأ التعامل مع الآخرين بالحسنى والتسامح ، لهما مبادئ سامية ومقبولة وتوصى بها الشرائع السماوية ، بشرط أن تطبق هذه المبادئ على الجميع بلا استثناء .

فمن غير المعقول أن يتماشى العرب مع الاتجاه الذي ينادى بالسلام ، ويواكبونه ، ويعملون على تأكيده بالدخول في الاتفاقيات والمعاهدات التي تنص على الخد من التسلمح ، والتي تنص على عدم إنتاج السلام النووي ، بينما تجد إسرائيل تحصل على أرقى سلاح ، وتنتج الأسلحة النووية والكيميائية والبيولوجية متحدية في ذلك الأعراف والمواثيق الدولية والان تحجب عن الأسئلة السابقة ، فنقول :

طالما نقر بوجود (ثقافة السلام) ، ينبغي في المقابل أن نقر بوجود (ثقافة الحرب) ، مع الأخذ في الاعتبار الفرق بين (ثقافة الحرب) و (ثقافة العنف) ، فالأولى تتضمن ما ينبغي أن نعرفه عن عدونا الخارجي ، الذي أعلن أو يعلن علينا الحرب ، ويهدد حدودنا ويحاول أن يضرب كياننا الوطني . أما الثانية ، فتشير إلى ما ينبغي أن نعرفه عن عدونا : الداخلي والخارجي على السواء ، إذ أن العنف يمكن أن يحتاج أمة من الأمم عن طريق بعض مواطنيها ، ويساعدهم في ذلك بعض العملاء من أبناء هذه الأمة أو العدو الخارجي المترص بهذه الأمة .

وفي أغلب الأحيان ، تتضمن (ثقافة العنف) بعض المفسلطات المقصودة عن الأوضاع المتردية للاقتصاد القومي ، وغلاء الأسعار ، وانتشار الرشوة والفساد ، ومعاملة الإنسان اقتصادياً ، وحجب الفرصة عن الإنسان حتى لا يجر من آرائه ومعتقداته بحرية ، وإلى آخر هذه الأمور الاستفزازية التي تهدف استنفار هم الناس ، كي يرفضوا الوضع القائم المستقر . وقد يترتب على ذلك ، عدم قبول أو إقرار الناس لما يحدث من حولهم ، وقد يصل الأمر إلى حدوث صدام وتصادم بين الناس والسلطة ، وبخاصة إذا تفاقم الأمر بينهما وفقد كل طرف الثقة في الطرف الآخر ، فيؤدي ذلك إلى انتشار العنف ، الذي يؤدي بدوره إلى فقد الإنسان لسلامته وأمنه واستقراره .

ولكي نقابل (ثقافة السلام) ما نحاول أن نبشر به (ثقافة العنف) من أفكار هدامة متطرفة ، أو ما نحاول أن نجحز الناس للقيام به من أعمال حارئة ، كمقاومة السلطة الشرعية ، أو ترويع المواطنين العاديين عن طريق تهديدهم بالقتل ، أو عن طريق سرقتهم واعتصابهم ، ينبغي

ألا يكون دور (ثقافة السلام) مجرد مفولات مأثورة ، أو ألفاظ طنانة عن أهمية وقيمة السلام ، وإنما يجب أن يكون لها دورها الفاعل والفعال في صنع السلام نفسه ، أو على أقل تقدير يجب أن تكون جزءاً من مساعي السلام ذاتها .

إن مجرد الحديث عن السلام ، لن يحقق السلام أبداً . أيضاً ، فإن المناداة بالسلام في حو مشحون بالفضب بسبب أعمال العنف التي تحدث ، يكون مجرد صرخة في الظلام ، لن يحاول أحد أن يسمعه ، وإذا سمعها فلن يصدقها . للتدليل على ذلك ، نقول إن استقراء التاريخ يوضح لنا أن أعداء السلام من أصحاب الأنظمة الشمولية كانوا يؤمنون بأن دور (ثقافة السلام) يأتي بعد استيلاء السلام نفسه ، على أساس أن الواقع القائم هو الذي يفرض ثقافته .

بمعنى : لا تنسثق الثقافة الواقع ، لذا فإن الحديث عن (ثقافة السلام) ينبغي تأجيله حتى يتحقق أو يأتي السلام . وبالطبع في ذلك مغالطة ، لأن الثقافة لا تهتم فقط بالهاضر فقط ، وإنما تكون لها رؤية مستقبلية تنبثق أساساً من ظروف الهاضر ، ومن الآمال والطموحات المستقبلية للأمة ، والتي يتوقع المثقفون أن تحققها الحكومة أو السلطة بمشاركة الشعب العامل

وعندما نتحدث عن ثقافة السلام ، ينبغي أن يشير الحديث إلى السلام الداخلي بين المواطنين من جهة ، وإلى السلام الخارجي بين الدول بعضها البعض مهما كانت أنظمتها الاجتماعية وأيديولوجياتها السياسية من جهة ثانية . فالسلام على المستوى المحلي لم يعد - بأي حال من الأحوال - منفصلاً عن السلام القومي وعن السلام العالمي .

وجدير بالذكر أن عدم تحقيق ما تقدم يحدث تناقضاً في القول والفعل ، تنعكس آثاره سلباً على الشارع ، فلا يعرف المواطن : ما المطلوب من السلام ؟ ، وما التصور المقترح للسلام نفسه ؟ ، وبذا لا يستطيع أن يوافق أو يرفض ما يسمعه أو ما يراه .

فعلى سبيل المثال ، عندما تتحدث السلطة عن السلام العالمي والسلام مع الدول المجاورة ، وتمارس القهر والاعتقال والقتل الجماعي لمواطنيها من مختلفون معب في الرأي أو الفكر ، فإن هذه السلطة تفقد مصداقيتها على المستويين : المحلي والعالمي ، ويكون شأنها الرجل الذي يتحدث عن القيم والأخلاق ، والناس يعرفون تماماً أنه سارق أو قاتل .

وينبغي التنويه إلى وجود اتفاق عام على الحاجة إلى ثقافة السلام ، ولكن المشكلة تكمن في تحديد منهج تحقيقها ، لأن ثقافة السلام إذا بنيت على أوضاع جائرة ، فسوف يمثل هذا أكبر ضرر وأعظم ضربة لقضية السلام .

وإذا لم تتضمن ثقافة السلام الخطوات الإجرائية والتنفيذية لأساليب تحقيقها ، تكون مجرد شطحات لبعض المفكرين أو أحلام يقظة لبعض المثقفين .

ومن ناحية أخرى ، لا يمكن بناء ثقافة السلام في الهواء ، وإنما يجب لكي تنبثق بناءً حقيقياً أن تستند إلى العدل . مع مراعاة أن العدل في حد ذاته نسبي وليس مطلقاً . بمعنى : لكي نتقدم ثقافة السلام وتكون مصدر إشعاع لدعوات السلم ، ولكي يمكن تحقيقها قولاً وعملاً ، ينبغي أن تبني على واقع فعلي ملموس ، وينبغي أن تتبنى وتدعو إلى قيم تمثل حاجة فعلية للناس ، ويمكن في الوقت نفسه تحقيقها . فإذا لم يتحقق ذلك تكون مجرد سراب ، لأنها سوف

تمثل سلام الأقوياء ، الذين يفرضون شروطهم وقوانينهم على الضعفاء .

من المنطلق السابق ، ينبغي أن تركز المناهج الدراسية جل جهودها من أجل دعم قيم ثقافة السلام ، بشرط ألا تتجاهل تلك المناهج عرض الخلافات الجوهرية بين فكر العرب وفكر إسرائيل بالنسبة لمفهوم السلام .

وهناك من يرى عدم تضمين المناهج الدراسية قضية (العرب وإسرائيل) لأن هذه القضية لها جانبها السياسي . وهنا نقول إن المناهج الدراسية في حد ذاتها ، تقوم في أساسها على أصول فلسفية مستمدة من الواقع السياسي .

وعامة .. فإن إغفال القضايا السياسية المهمة والمخيرة لن يخدم أبداً قضية التعليم ، ويجعل المتعلمين في حيرة بالنسبة لما يحدث من حولهم ، وبخاصة عندما تأخذ القيادة السياسية بعض القرارات الحسيرة . إذا كان الأمر كذلك بالنسبة لمجرد قرار سياسي ، فما بالك بالنسبة لقضية (العرب وإسرائيل) التي تشغل بال واهتمام العالم بأسره .

إذاً ، ينبغي أن تركز المناهج الدراسية على الأسس والمبادئ التالية ، التي يمكن أن يكون لها دور فاعل وفعال في تحقيق ثقافة السلام :

* بالنسبة لقضية الصراع العربي الإسرائيلي ، ينبغي أن يعرف المتعلم الجذور التاريخية لهذه القضية ، وأن يعرف أن إسرائيل يمكن أن تمثل للعرب عدو إذا أصرت على مواقفها العدوانية تجاه الدول العربية المجاورة لها . وفي المقابل ، يمكن أن تكون من حبران العرب الأمنين ، وقد ترقى العلاقة لأبعد من ذلك ، إذا نفذت المواقف والنصوص والقرارات التي صدرت من الجمعية العمومية لهيئة الأمم المتحدة ، ومن مجلس الأمن ، ومن المؤتمرات الدولية التي عقدت بين بعض الدول العربية وإسرائيل تحت رعاية الولايات المتحدة الأمريكية وروسيا ، والتي أقرت مبدأ (الأرض للعرب مقابل السلام لإسرائيل) ، والتي أشارت إلى أهمية وضرورة انسحاب إسرائيل من جميع الأراضي العربية ، التي احتلها بعد حرب يونيو ١٩٦٧ .

* بالنسبة لقضية المياه ، ينبغي أن يدرك المتعلم أنها ستكون قضية القرن القادم (القرن الحادي والعشرين) ، إذ أن الموارد المائية تكاد أن تنضب ، وأن الأنهار تكاد أن تجف . وينبغي أن يعرف المتعلم أن قضية المياه ، ربما تمثل خلال السنوات القليلة القادمة أحد أركان الصراع العربي الإسرائيلي ، كما أنها قد تمثل أحد أسباب النزاعات الإقليمية بين الدول الأفريقية .

* بالنسبة لقضية الثروات الإنشائي ، ينبغي أن يعرف المتعلم أن وظيفة الإنسان كما تنص عليها الشرائع السماوية هي تصبير الأرض وصنع الحياة ، وليس التدمير والتخريب . وعليه ، لا يمكن تنظيم المجتمعات على أساس القوة المطلقة ، ولا يمكن إعداد المجتمعات نفسها باستمرار العنف أو الحروب ، على أساس أنهما الأدوات الأساسيتان اللتان تكفلان استمرار الحياة أو الحفاظ على الذات .

إن استقراء التاريخ يؤكد فشل النموذج الإسبرطي ، الذي اهتم بالتركيز على قيم

البطولة والإعداد البدني للناس ، ويؤكد فشل الثقافات البدائية البربرية التي قامت على أساس القوة المطلقة .

إذا ، فقيمة التراث الإنساني أولاً وأخيراً هي قضية السلام وتأكيد الحياة ، مع مراعاة أن السلام عندما يتحول إلى ثقافة - أعني ثقافة السلام - ينظم المجتمع في هذه الحالة نفسه ؛ من أجل الحياة بفهمها الشامل القائم على تنظيم الحوار .

* بالنسبة لقضية **تفهم العقول** ، ينبغي أن يدرك المتعلم أبعاد النظرية التي يجنأها اليونسكو ، وخاصة بالطرق والأساليب ، التي يمكن إتباعها لتأكيد السلام ولنبذ الخلافات ولرفض العنف . وتقوم هذه النظرية على أساس أن الحرب تحدث في عقول الناس ، وبالتالي إذا تغيرت عقولهم في الاتجاه الذي يؤكد السلام ، يمكن أن تنتفي تماماً فكرة الحرب من أذهانهم .

وعلى الرغم من أن النظرية آتفة الذكر تحتمل التأويل ، وتتطلب اجتهداً في تفسير نصوصها ، على أساس أن هذه النظرية تمثل خنوعاً للإسنان وقبول الأمر الواقع ، وتشير الدول المتقدمة والفنية بالمزيد من السيطرة والهيمسة على الدول النامية والفقيرة ، لذا ينبغي أن يعرف المتعلم الفكرة التي تقوم عليها ، ومقاصدها الضمنية والخفية ، حتى لا ينزلق في متاهات الكلمات المعسولة والألفاظ الطنانة .

* بالنسبة لقضية **القيم** التي تتضمنها ثقافة السلام ، ينبغي أن يدرك المتعلم أن القضية أبعد وأشمل من مجرد مجسرة القيم العامة الحاكمة للمجتمع . فالقضية تتضمن أيضاً الأولويات التي يرتبط بها المجتمع ، سواء أكان ذلك على المستوى الداخلي أم الخارجي .

بمعنى : تتضمن القضية القيم التي يستطيع المجتمع أن يعطيها الاهتمام الواجب واللازم ، مهما كان الثمن .

أيضاً ، ينبغي أن يعرف المتعلم أن ممارسة العنف لن تصحح أبداً الأوضاع الجائرة أو الظالمة التي تنبأها أو تدافع عنها القيم العامة الحاكمة للمجتمع ، إذ أن ثمن العنف أعلى بكثير من بقاء الأوضاع الجائرة ، وأشد فتكاً باستقرار المجتمع من الظلم الذي قد يسوده .

* بالنسبة لقضية **ثقافة الحرب** ، ينبغي أن يفهم المتعلم أن العنف ليس المقابل الطبيعي للسلام من أجل تصحيح الأوضاع الخاطئة ، وأن العنف بدوره يؤدي إلى مزيد من العنف ، إذ أن تصحيح الأوضاع الخاطئة عن طريق العنف لن يحقق عدلاً ، وقد يترتب عليه المزيد من الظلم .

أيضاً ، فإن ثمن العنف باهظ التكاليف ، ويدفع في الحقيقة مرتين ، أولهما : وتمثل في تكلفة الفرصة البديلة عندما يتم تجهيز الأفراد أو المجتمعات لاستخدام العنف ، وثانيهما : وتمثل في النتائج أو الخسائر المترتبة على ممارسة العنف نفسه .

وينبغي أن يدرك المتعلم أن ثقافة العنف تتعارض مع ثقافة السلام . إذ تؤكد ثقافة السلام على قيمة الحياة باعتبارها الأصل ، بينما تعكس ثقافة العنف السلوك العدواني الذي يكون مدمراً لذات الإنسان . فالفرد الذي يرفض التسامح مع الآخرين ، ويصر على مقابلة العدوان بالعدوان ، يفقد في أغلب الأحوال اتزانه وسلامه الداخلي ، وبخاصة إذا فشل في تحقيق مقاصده وأغراضه العدوانية .

* بالنسبة لقضية العدل في ظل ثقافة السلام ، ينبغي أن يدرك المتعلم أن الحديث عن السلام يعني إدارة العلاقة مع الآخرين للحصول على أفضل وأكبر قدر من المكاسب ، إن لم تحقق عدلاً مطلقاً فإنها تحقق عدلاً نسبياً ، وذلك يجعل المسألة متسعة ، بحيث تشمل جميع جوانب الحياة : الاقتصادية والسياسية والاجتماعية إلخ ، كما تؤدي بالتبعية إلى دائرة واسعة من التحركات ، لا يمكن أن يحققها الإنسان الذي يؤمن بإستراتيجية أحادية الجانب ، تقوم على أساس العنف فقط في حل المشكلات .

أيضاً ، ينبغي إكساب المتعلم العدالة كقيمة تتحقق من خلال المداورات والمفاوضات والمناقشات ، وإذا يفهم أن فرض الأمر الواقع لن يحقق أبداً العدل ، ولن يسهم في ترسيخ أسسه . فالحياة لا تحتاج إلى تعامل معقد ، كما لا يمكن حل مشكلاتها عن طريق القوة ، لأن ذلك لن يحقق أبداً العدل المطلق أو النسبي .

وبالنسبة للتداخل بين العدل والسلام ، ينبغي أن يعرف المتعلم أن العدل كما هو شرط من شروط تحقيق السلام ، فإن السلام أيضاً شرط من شروط تحقيق العدل . فالسلام يمكن أن يكون سلاحاً في مواجهة العنف وتحقيق العدل ، كما أن العدل يرسخ ثقافة السلام ، فينتفي العنف ولا يوجد ما يبرره .

* بالنسبة لقضية الحق ، ينبغي أن يعرف المتعلم أن صوت الحق أقوى من صوت المدفع ، علماً بأن ثقافة العنف قد ترى الحق من منظورها فقط ، وغير ذلك يكون باطلاً ولأساس له من الصدق ، لذا تربي ثقافة العنف الناس على أحد خيارين ، إما الاستسلام أو القتال ، وبالتالي يقر من يؤمن بثقافة العنف بأن الحق معه دائماً والباطل مع الآخرين .

أيضاً ، ينبغي أن يدرك المتعلم أن ثقافة السلام تؤكد الحق كقيمة مهمة بالنسبة للإنسان ، وتسعى إلى تحقيقها عن طريق تحقيق التوافق بين مصالح البشر بإلغام المناقضات بينهم ، كما تعمل جاهدة على إبطال المسببات ، التي تحول دون سيادة الحق وتحقيق العدل بين الناس .

* بالنسبة لقضية التفاعل الإيجابي والعاقل بين الشعوب ، ينبغي أن يعرف المتعلم أن تحقيق هذا التفاعل يسهم في تحقيق مصالح الشعوب ويؤدي إلى رخائها . ويمكن لثقافة السلام أن تحقق العدالة للشعوب والمساواة بينها ، علماً بأن العدالة والمساواة هما الدعائم التي يقوم عليهما التفاعل الإيجابي بين الشعوب .

وجدير بالذكر ، أن جوهر ثقافة السلام هو تعليم الناس والشعوب إدارة تناقضاتها في إطار سلمي ، فتنتهي بذلك فكرة الصراعات ليحل محلها التفاعل العادل بين الناس والشعوب ؛ خاصة وأن ظروف العصر تقتضي أن يحل التعاون محل الخلاف ، وأن يحل الحب محل الكراهية ، وأن تختفي التناقضات لتحل محلها الأخوة الإنسانية العامة والشاملة بين الناس والشعوب على السواء .

« بالنسبة لقضية تنفعُتة الإنسان في ظل ثقافة السلام ، ينبغي أن يعرف المتعلم جيداً أن ثقافة السلام - حتى وإن تحققت بين الناس والشعوب - لن تُلغى أبداً التناقضات بينهم . فالعنف والخلاف موجودان منذ خلق الله الإنسان ، وأن ما يمكن أن تقوم به ثقافة السلام هو تحجيم العنف حتى لا يظهر بصورة سافرة وعنيفة تدمر الإنسان وتعطل مصالحه ، وحتى لا يظهر في صورة حروب بين الشعوب قد تؤدي إلى قتل الملايين وتخريب المدن ، كما حدث في الحربين العالميتين : الأولى والثانية ، وكما حدث في الصراع العربي الإسرائيلي الذي بدأ سنة ١٩٤٨ ويستمر حتى يومنا هذا .

والحقيقة التي ينبغي ألا ننكرها أو نتجاهلها هي وجود التناقضات على المستوى الفردي والجمعي بين الناس ، وعلى مستوى الشعوب والدول ، لأن غير ذلك يكون تزييفاً للحقيقة . والمهم في الموضوع - كما قلنا فيما تقدم - أن يعرف الناس أنسب الأساليب وأحسن الطرق لإدارة تناقضاتهم بشكل سلمي ، وأن يتعود الناس التعبير عن آرائهم ووجهة نظرهم بشكل موضوعي وعقلاني .

« بالنسبة لقضية البعد السياسي لثقافة السلام ، ينبغي أن يعرف المتعلم أن ثقافة السلام ، رغم نبالة مقاصدها المعلنة ، فإن لها جانبها السياسي الذي قد يحمل بين طياته وجباته بعض المضامين ، التي قد تعمل ضد مصلحة الإنسان ، خاصة في الدول النامية والفقيرة .

إن ثمة شكوكاً قوية بأن ثقافة السلام موجهة للترويج لفكرة تربية السلام في المنطقة العربية بمفهوم غير عربي ، وذلك لامتصاص عملية القوة التي قد يستخدمها العرب كرد فعل طبيعي لتجاوزات إسرائيل وعدوانها المتكرر على الدول العربية المجاورة لها ، ولتنجيع فكرة مواصلة الاستعداد العسكري العربي والانتعاش عن تسليح وتسليح الجيوش العربية بالأسلحة الحديثة والعقائد المتقدمة ، على أساس أنه لا داعي لذلك لأن السلام مع إسرائيل آت ، وعلى أساس تروجيته الإمكانات المادية للدول العربية لتنمية مواردها واقتصادها بدلاً من الصرف العسكري لإعداد جيوش قوية مستعدة .

بعض : قد تبني ثقافة السلام بعداً سياسياً يمكن توجيهه ضد العرب ، حيث يقوم هذا البعد على أساس عدم وجود دواعي وإلحاحات في الوقت الحالي لاستخدام مبدأ القوة ضد إسرائيل ، طالما يمكن حل التناقضات بينها وبين العرب بالطرق السلمية .

وبالطبع ، يصف هذا البعد السياسي من قوة العرب العسكرية ، وقد يؤدي في

النهاية إلى تفكيكها وتحللها ، في الوقت الذي تستمر إسرائيل فيه في تكديس ترساناتها العسكرية بأحدث الأسلحة ، كما أنها تستمر في التسليح النووي ، ضاربة المواثيق والمعاهدات الدولية الخاصة بهذا الشأن عرض الحائط .

وما يؤكد الشك والارتياب في البعد السياسي لثقافة السلام ضد العرب ، أن الدعوة للسلام نفسه قد جاءت من أطراف أقوى ، مما يجعل هذه الدعوة مشبوهة وغير مقنعة ، وقد تؤدي إلى استسلام العرب بحجة أنه لا يوجد داع للحرب .

وكان من الممكن جدا ومن الطبيعي أن تتبنى ثقافة السلام تدعيم قوى المقاومة السلمية بهدف فرض السلام على جميع الأطراف ، وليس مجرد تحفيضة عن طريق المفاوضات بين العرب وإسرائيل التي تنتشر كثيرا ، ولا يتم إكمالها في أحبان عديدة ، وذلك قد يؤدي في نهاية الأمر إلى فشل عملية السلام ذاتها

* بالنسبة لقضية **المقاومة السلمية** ، ينبغي أن يعرف المتعلم أن الحرب لا تحل لمشكلات في أحيان كثيرة ، بل قد تزيد من التهاب واشتعال المناطق المتصارعة

وفي المقابل ، ينبغي أن يعرف المتعلم أهمية وخطورة دور المقاومة السلمية التي ترفض الاستسلام ، وتدافع عن حقوقها بشدة ودون خنوع . فالمقاومة السلمية ، طريقها النضال من أجل تحقيق السلام ، كما أنها ترفض ثقافة السلام المفروضة والتي قد تحدث حلا في التوازن بين أطراف الخلافات والصراعات .

وجدير بالذكر أن المقاومة السلمية باهظة التكاليف ، لأنها لا تقتصر فقط على إبداء الرأي أو الشجب ، وإنما تتعدى ذلك بكثير ، فتشمل الإيذاء النفسي والبدني للمضادين ، وتلويث سمعتهم وشرفهم . أيضا ، ترفض المقاومة السلمية الاسترخاء ، وتقبل المواقف ، وتبقى ذاكرة التاريخ أمامها واضحة جليلة لتستجلي منها ظروف الأحداث الحالية ، وتستقرئ الدواعي والمبررات التي أدت إلى حدوث تلك الأحداث .

وتبقى كلمة مهمة بالنسبة لقضية **ثقافة السلام** ، وهي أن يعرف المتعلم أن السلام لن يكون يوما من الأيام منحة أو هبة من الآخرين ، والدليل على ذلك أن لثقافة السلام وجهين ، أحدهما إيجابي ، وينبغي أن يرحب به المواطن العربي ويقبله ويدافع عنه ، لأنه يقوم على أساس النفع على الإيجابي بين جميع شعوب العالم ، كما يؤمن بسياسة الند للند بين الشعوب العربية وبقية الشعوب من أجل البناء والتنمية .

أما **الوجه الآخر لثقافة السلام** ، فينبغي أن يرفضه الإنسان العربي تماما ، لأنه يعمل على ترويض الشخصية العربية وسعي إلى استغلالها . ويحاول أن يفرغ عقل الإنسان العربي من المبادئ والقيم التي تقوم عليها عرويته ، ولأنه مفروض علينا وموجه لنا دون غيرنا ، وكأننا من الغزاة أو ندعى أننا الشعب المختار . أيضا من المبررات القوية والمهمة التي تؤكد أهمية رفض الوجه الآخر ، ما تذكره فيما يلي :

(أ) لم يبدأ الإنسان العربي يوما ما من أيام القرن العشرين - المتصرم - المدون ، بل هو الذي كان يعتدي عليه ، وتسلب خامات أرضه وأمواله ، ويأخذها الآخرون كغنائم

لهم أو كحق مكتسب لهم .

(ب) على الرغم من أن طبيعة الإنسان العربية انفعالية ، ويمكن استشارتها بسهولة بسبب ظروف الفهر والعدوان التي عانى وما يزال يعاني منها ، فإن الإنسان العربي يبيل للسلم ، وعدم العدوان على الآخرين ، ويحاول أن يحل مشكلاته مع الآخرين عن طريق المفاوضات والمداولات تجنباً للصدام معهم .

(ج) حقيقة أن المنطقة العربية هي مهد الديانات السماوية الثلاثة (اليهودية والمسيحية والإسلام) ، ولكن الإنسان العربي مستقر في منطقته ولم يترك أراضيه ، كما حدث للآخرين من نشئت في جميع بقاع العالم كحكم سمائي عادل ، لذا فإن الإنسان العربي متسامح بحكم طبيعته الدينية ولا يميل للعدوان ، بينما الآخرون يمارسون العدوان بالفعل ؛ من أجل تحقيق مقاصدهم المتمثلة في تكوين الدولة الكبرى .

وفي ختام الحديث عن ثقافة السلام ، نقول إنه يخطئ من يعتقد أنها موجهة لجميع دول العالم ، وإنما هي موجهة مباشرة للصراع العربي الإسرائيلي ، وفي هذا الوقت بالذات الذي تتعثر فيه المفاوضات بين العرب وإسرائيل ؛ بسبب عدم التزام إسرائيل بالقرارات والمواثيق الدولية ، والماطلة في الانسحاب من الأراضي التي احتلتها بعد عدوان يونيو ١٩٦٧

أيضاً ، في هذا الوقت ، تقوى إسرائيل من ترساناتها العسكرية ، بينما تتبنى المنظمات الدولية (اليونسكو واليونسيف) الدعوة للتعامل مع إسرائيل من مطلق الأخوة والصداقة .

ما دام الأمر كذلك ، ينبغي أن تبرز المناهج التربوية الأسس والمبادئ التالية

١ - إن لغة خطاب ثقافة السلام يمكن أن تكون موجهة ضد العرب طالما أنه يتم تعليم الطفل الإسرائيلي كراهية العرب ، حيث يفرسون داخله ضرورة التخلص منهم حتى لو كانت الوسيلة لتحقيق ذلك هي القتل . لذا ، ينبغي أن تشير مناهجنا بأن العرب دعاة للسلام ، ولكنهم لا يستسلمون لادعاءات إسرائيل الإعلامية والعسكرية .

٢ - إن مجال الحرب أو السلام هو طبيعة العلاقات الكلية المتباينة بين الدول بعضها البعض ، بكل ما تشمله من تفصيلات مادية ومعنوية تخص الماضي والحاضر والمستقبل . لذا ، ينبغي أن تبرز مناهجنا أن الماضي بين العرب وإسرائيل كان يقوم على العداء والسافر ، وإن الحاضر بين بعض الدول العربية - ومن بينها مصر - وإسرائيل وبخاصة بعد انتصار أكتوبر ١٩٧٣ يقدم على أساس محاولة حل النزاعات بالطرق السلمية والمفاوضات المباشرة على أساس التند للتد . وأما المستقبل فسوف يعتمد على قوتنا وصلابتنا في تحقيق تكاتف وتكامل الدول العربية لمقابلة التجمعات الدولية من جهة ، وللمقابلة التزايد المطرد للفرقة العسكرية لإسرائيل من جهة أخرى .

٣ - إن تحقيق السلام النجبل يتطلب الأفعال المشئولة وليست الأقوال الفضفاضة ، ويستوجب الاستعداد الجاد وليست الأمانى الطيبة ، ويقتضى استرجاع الذكريات المريرة التي قامت بها إسرائيل ضد العرب منذ سنة ١٩٤٨ . لذا ، ينبغي أن تركز

المناهج جل اهتمامها لتحقيق الآتي :

- إن العرب في حالة استعداد (ولا أقول حرب) ضد إسرائيل ، طالما أنها مستمرة في سياسة بناء المستوطنات اليهودية في الأراضي العربية ، وطالما ترفض مبدأ (الأرض مقابل السلام) .

- إن التربية من أجل السلام لاتعنى أبدا إعداد أو تخريج جبل مدجن ، لا يملك أى دافع يحثه على الدفاع عن وطنه إذا تعرض لاعتداء خارجي ، وإنما تعنى سلام الأقوياء ، الذين يستطيعون ويعرفون كيف يدافعون عن أوطانهم باستخدام الأسلوب الأمثل الذى يتناسب مع ما يقوم به الطرف الآخر .

- إن برامج التربية من أجل السلام ينبغي أن تكون تابعة من ذات العربية ، وليست مجرد أطروحات خارجية يمكن أن تؤثر سلبا في تشكيل الوجدان العربى . وعلى الرغم من ذلك ، لا يوجد أى مانع أو تحفظ لمناقشة البرامج الخارجية ، والأخذ بإيجابياتها التى تناسب واقعنا العربى ، وتنفيد سلباتها التى تحاول أن تؤثر على مستقبل الإنسان العربى وتوجهاته .

- إن العرب يوافقون على السلام ، ويسعون إلى تحقيق التعايش السلمى بينهم وبين الآخرين ، بشرط أن يتم ذلك وفق القنوات الشرعية الدولية ، وبشرط مراعاة المحافظة على ثقافتنا القومية واحترام هويتنا العربية .

وبعد العرض السابق الذى دار حول المنهج التربوي وثقافة السلام ، يكون من المهم طرح السؤال التالي :

ما إمكانية بناء الإنسان الدولى فى ظل ثقافة السلام ؟

بعد تفكك الاتحاد السوفيتى ، ظهرت نداءات جديدة من الدول الكبرى ، أدت إلى إبراز أهمية قيام نظام عالمى جديد ، يقوم على أساس مبدأ حتمية السلام ، وبدا أصبح على الدول النامية معرفة كيفية التعامل مع الدول الصناعية الكبرى ؛ لكى تشارك مشاركة فعالة فى النظام العالمى الجديد . فیتحقق بذلك المجتمع الدولى على أسس من العدالة والمساواة بين الدول العنينة والدول الفقيرة على السواء .

ويحتاج تحقيق مبدأ حتمية السلام ليقابل احتياجات المجتمع الدولى إلى :

* التخطيط القصير والطويل المدى لتحقيق السلام .

* إدخال مبادئ السلام ومبادئه كعلم ضمن مقررات التعليم العام والجامعى .

* نشر فكرة السلام على المستويين : المحلى والعالمى عن طريق الإعلام .

والحقيقة .. فإن بناء المجتمع الدولى الذى يؤمن بالسلام منهجا وسيلا ، ويسعى إلى تحقيق آمال الشباب وطموحهم فى حياة رغدة سعيدة هادئة ، يتطلب نوعاً جديداً من البشر ، حذوهم تنبثق من الأصول المتعارف عليها أسريا واجتماعيا وقوميا وعالميا . إن هذا النمط من البشر مثاليون أقوياء العقول . لذا فإن رؤوسهم فى السحاب وأقدامهم على الأرض ، كما

أنهم واقعيون ومنطقيون في تفكيرهم وتصرفاتهم وأعمالهم ، وليسوا مجرد عاطفيين أو خياليين .
وعليه .. ينبغي النظر إلى هؤلاء الناس على أساس أنهم سلالة جديدة من البشر ، لذا
لا بد من تحديثهم وتقديمهم وتمييزهم وتعليمهم ليكتسبوا العقلية الدولية الواعية والناضجة
والقادرة على تقدير الأمور وتنفيذ المسئوليات المطلوبة منهم .
وبعبارة .. يتميز الإنسان الدولي بخصائص عديدة ومتنوعة ، نذكر منها الخصائص
التالية: (١٧)

- ١ - له جنور عميقة ونشطة وناحجة في ثقافته الأم .
- ٢ - أن يكون قد اختبر موضوعية نواحي القوة والضعف في هذه الثقافة
- ٣ - ألا يكون مفرطاً في حساسيته لتلافيفات التي توجه إليه .
- ٤ - أن يكون قادراً على الاندماج مع أناس آخرين ويستمتع إليهم ، ويتعلم منهم في
حالة سفره للخارج .
- ٥ - أن تكون له علاقات شخصية دورية على أساس المدى الطويل ، مع عدد من
الأشخاص من دول أخرى .
- ٦ - أن يكون له أصدقاء دوليون في مجال تخصصه أو عمله
- ٧ - أن يستطيع مناقشة الثقافات الأخرى دون تحيز لثقافة على أخرى .
- ٨ - أن يكون له نشاط في اهتماماته بتنمية تبادل المساعدات بين دولته والدول الأخرى.
- ٩ - أن يكون على معرفة شاملة بالأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة ، وأن يكون قادراً
على دعم نشاطاتها .
- ١٠ - أن يستطيع في لحظة أن يتحول إلى إنسان آخر ، بحيث يندمج ويتعاطف مع
أفكار ومشاعر الآخرين .
- ١١ - أن يكون غير راغب في جعل الآخرين - أفراداً وثقافات - مطابقين لتصوراته
الخاصة .
- ١٢ - أن يجد من الطبيعي والمرضى له أن يعيش كعضو في (أسرة الإنسان) ، لأنه قد
خير الروابط المشتركة التي توجد بين شعوب من حضارات مختلفة .

ولكن :

ما دور المنهج التربوي في صنع الإنسان الدولي ؟

لكي يكون للمنهج التربوي دوره الإيجابي في صنع وإيجاد الإنسان الدولي ، ينبغي أن
يكسب التلاميذ مقومات الانتماء للوطن ، متمثلة في الولاء للأسرة والأصدقاء والجيران ،
والمنظمات والهيئات القومية ، والمؤسسات والمصالح المحلية ، بشرط أن يواكب ذلك ويكمّله
الانتماء الدولي ، والانتماء للإنسانية جمعاء .

بمعنى ، ينبغي أن يبرز المنهج التربوي عدم وجود تعارض بين الوطنية والإنسانية ، أي

إبراز أن حب الأمة وحب الجنس الإنساني يمكن أن يتعايشا في وجدان ومشاعر وإحساس وإدراك وعقل الإنسان على المستوى والصورة الطبيعية نفسها التي تتعايش بها القيم الخاصة بحب الوطن، وحب الأسرة والأصدقاء، والجيران الخ .

إذاً ، ينبغي أن تتضمن مسئوليات المنهج : مسئولية تنمية التساميز وتربيتهم بما يحقق البعد الإنساني الذي يقوم عليه المجتمع الدولي . ويمكن أن تسهم المقترحات التالية في تحقيق الهدف السابق :

* وضع منهج للتربية الدولية بحيث يتضمن الخبرات الإنسانية بمعناها الواسع . مع مراعاة أن تبدأ دراسة هذا المنهج مبكراً لأطفال الحضنة وتلاميذ السنوات الأولى في المدرسة الابتدائية .

* أن ينظر المنهج المقترح لدراسة بعض المشكلات الدولية وأسبابها ، وأن يتعرض لدراسة المجتمعات والحضارات والنشاطات الإنسانية الكبرى . التي يوج بها العالم الآن ، وبما يمكن الأخذ بيد التلميذ نحو عالم اليوم وعالم المستقبل الكبيرين .

* أن يركز المنهج المقترح على خصائص الناس من حيث تشابههم واختلافهم واهتمامهم بالآخرين ، كي يتعلم التلميذ أهمية احترام الناس ، مهما كانت تبايناتهم العرقية والاقتصادية ، ومهما كانت الفروق الفكرية والأيدولوجية بينهم .

* أن يساعد المنهج المقترح على تطوير فلسفة للحياة يمكن أن تكون عالمية ، وأن تكون شاملة ووثيقة الصلة بعالم اليوم والغد ، وأن تؤكد القيم الإنسانية الدولية .

* أن يكسب المنهج المقترح التلميذ مقومات التنشئة ، التي تسهم في جعله يؤمن بوطنه القومي وبوطنه العالمي الإنساني ، وذلك عن طريق :

- اكتساب السلوك الفعال والمتغير إزاء المشكلات الموجودة أو الطارئة .

- التركيز على المهارات المطلوبة لحل المواقف الصعبة .

- الاهتمام بالمشاعر والحقائق على قدم المساواة .

- ممارسة النشاطات والممارسات التربوية المهمة سواء أكانت محلية أم عالمية .

- تضمين الدراسات الاجتماعية وفنون اللغة كمحورين رئيسيين في بناء المنهج .

- أن يقوم بتعليم المنهج المقترح مدرسون أكفاء ، ذوو تفكير دولي ، بشرط أن تقف السلطات التشريعية والتنفيذية والتربوية وراء هؤلاء المعلمين تساندهم ، وتدعمهم من جهودهم .

المنهج التربوي والديمقراطية

لقد أكدت التربية الحديثة أهمية الأخذ بمفهوم الديمقراطية في المنهج ، وذلك على أساس أن المناهج الدراسية أيا كان نوعها يجب أن يكون لها دور في بناء الإنسان . ولن يتحقق هذا الدور بمأى أو بعيدا عن الديمقراطية . لذا ، فإن الممارسات الديمقراطية - سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية أم سياسية أم دينية - التي يقرها المجتمع أو يروجها ، ينبغي أن تنعكس من خلال المواد الدراسية التي يتضمنها المنهج . أيضا ، فإن الممارسات داخل المدرسة وخارجها يجب أن تعبر عن مفهوم الديمقراطية الذي يؤثر في بناء الفرد فكرا ووجدانا وسلوكا .

وتقوم الديمقراطية على الأسس والقواعد التالية : (مورفيت ، جونز ، ريلز) . (٨)

- ليست القيادة مقصورة على أولئك الذين يشغلون مناصب مرموقة في الهيئة المتصورة .
- إن العلاقات الإنسانية الطيبة عامل أساسي في تجميع الإنتاج ومواجهة حاجات كل عضو من أعضاء المجموعة .
- المسؤولية يمكن أن يتقاسمها عدد من الناس .
- كل من يتأثر بنتائج برنامج ما أو سياسة بعينها يجب أن يشارك في اتخاذ القرارات ذات الصلة بهذا البرنامج أو هذه السياسة .
- يحس الفرد بالأمن عندما تكون الظروف التي تحيط به فعالة نشطة ، تدعوه إلى أن يتقاسم مع غيره مسؤولية إصدار القرارات .
- وحدة الهدف تتحقق عن طريق إجماع الرأي والولاء للمجموعة .
- الحد الأعلى من الإنتاج يتحقق في جو يخلو من الخوف .
- إن الهيئة العامة التي تضم الرؤساء والمؤوسين ينبغي أن تستخدم أصلا لغرض تقسيم العمل وتنفيذ السياسات والمخططات التي تضعها الجماعة .
- إن الفرد في المنظمة لا يعتبر سلعة استهلاكية ، بل إن الهدف الأول والأخير لأية منظمة ، هو تهيئة احتياجات الأفراد في مجتمع إنساني .
- التقييم مسئولية جماعية .

تأسبا على ما تقدم ، ينبغي أخذ الأمور التالية في الاعتبار عند تصميم وبناء المنهج :

(١) " يحتاج الفرد إلى فهم حقوقه وإدراك واجباته نحو المجتمع الديمقراطي . لذا يجب أن يكون على قدر كبير من النشاط والكفاية في تأدية واجباته ، باعتباره عضواً في مجتمعه ، وفي الوقت نفسه مواطناً في الدولة ، كما لا بد أن يكون على دراية بأمور العالم وشعوبه . "

(٢) - من الدعامات القوية لنظامنا الديمقراطي إيماننا بحق التعليم لجميع الناشئين . واليوم نرى أن نسبة من يتعلمون بالمدارس ويتخرجون فيها أعلى من أي وقت مضى . غير أن هذا من شأنه طبعاً أن يؤدي بنا إلى مشكلات أخرى : إذ أنه نظراً للأعداد المتزايدة من التلاميذ ، وبما أننا نحاول أن نعلم كل فرد ، أصبح من الصعوبة بمكان أن ننسى الحقيقة الهامة ، وهي أننا يجب أن نبحث دوماً عن التلاميذ الموهوبين ونشجعهم على العمل ونشجع ملكاتهم . ونحن إذا لم نفعل هذا فلن يتم الكثير منهم تعليمهم على الوجه الأكمل .

(فولسون : ١٩٥٨) .

(٣) - إن الفكرة الساذجة عن المساواة ، تلك الفكرة التي تدعو باسم الديمقراطية إلى تقرير نفس القدر من التعليم لجميع الأفراد ، أخذت الآن تخلق مكانها الديمقراطية أخرى أكثر صدقاً وأشد واقعية ، وتنادي بأن يكفل التعليم لكل فرد الوصول بطرقه الطبيعية إلى أقصى حد ممكن .

والسؤال : ماذا عن ديمقراطية المنهج ؟

قام (كمال نجيب) بصمل ورقة بحثية موضوعها " الديمقراطية والمنهج " ، وخلص فيها إلى النتائج التالية : (٩)

١ - إن محتوى المواد الدراسية ليس محايداً كما يعتقد رجال التربية التقليديون ، بل مثقل بالمعاني الاجتماعية والسياسية . فلا مغزى البتة للتمييز بين المعرفة المدرسية والمحتوى الأيدولوجي لها . وعلى ذلك ليس من المنطقي تقويم هذه المعرفة بالاعتماد على مجرد المعايير المحايدة .

٢ - يشير التحليل الاجتماعي والسياسي للمعاني المتضمنة في المعرفة المدرسية إلى قيام الفئات الاجتماعية صاحبة الثروة والسلطة بإضفاء الشرعية على وجهات نظرهم ومبادئها ، ويعنى ذلك تعرض التلاميذ لأفكار ومعارف تخدم في إضفاء الشرعية على النظام الاجتماعي الحالي .

٣ - تعمل المناهج على دعم التقسيم الاجتماعي للعمل وتفرزه ، وتؤدي بذلك دوراً تربوياً مهماً في توليد الظروف المواتمة لاستمرار عدم التكافؤ الاجتماعي ، وأكثر من ذلك فهي تلعب دوراً مهماً في حرمان الفئات المحظورة من أنواع الوعي اللازمة للكشف عن طبيعة النظام الاجتماعي الطبقى .

كما بالنسبة لدور المنهج التربوي لتحقيق الديمقراطية كأسلوب ونظام للحكم ، ولإرساء قواعد الديمقراطية كمنهج حيائي على أساس تحديد العلاقة بين الفرد والسلطة من جهة . ووضع أصول الممارسات ، التي ينبغي أن تقوم عليها العلاقات المتشابكة بين الأفراد من جهة أخرى ، فيمثل في الآتي :

(١) بالسبب للمشاركة الإيجابية للإنسان في تحديد أنسب الوسائل والأساليب

للعلاقة بينه وبين السلطة الحاكمة بحيث تكون فعالة وتبادلية التأثير . ينبغي أن يبرز المنهج الأمور التالية :

* أن الدستور هو مصدر التشريعات . وقد وضع في الأصل من أجل تحديد العلاقة بين الناس والسلطة بحيث يعرف كل فرد حقوقه فيطالب بها . وأن يعرف واجباته فيؤد بها . ويعني ذلك أن جميع نصوص الدستور ، بما يندرج تحت مظلة من قوانين ، قد وضعت من أجل حماية حقوق الإنسان .

* وعليه ، ينبغي أن يتضمن المنهج بعض النصوص القانونية كما جاءت بالدستور ، ليتعلمها التلاميذ بهدف توثيق العلاقة بينهم وبين السلطة على أي مستوى من المستويات (إدارة المدرسة ، السلطة المحلية ، السلطة المركزية ، السلطة العليا الحاكمة)

* أيضاً ، ينبغي أن يركز المنهج على البنود التي جاءت بالدستور ، والتي تؤكد حق الإنسان في التعبير عن ذاته من خلال القنوات الرسمية والشرعية ، وبذا لا تنتهك حرمة الحرية تحت ادعاءات زائفة أو باطلة ، فحدود حرية الفرد تنتهي تماماً إذا تعارضت مع حدود حرية الآخرين .

* كذلك ، ينبغي أن يلقى المنهج الضوء على التشريعات القانونية التي جاءت من أجل احترام إنسانية الإنسان ، والمحافظة على وجوده ، وضمان الحياة الكريمة له؛ حتى لا يكون عبداً ذليلاً من أجل لقمة العيش ، بشرط أن يؤدي الإنسان الواجبات التي عليه كاملة ، وبشرط أن يعرف الحدود الفاصلة بينه وبين الآخرين؛ حتى لا تتداخل المواقف والاختصاصات ، فيختلط بذلك الحابل بالنابل تحت دعاوى وقتاوى أصبحت لا تناسب ظروف العصر ، وتحت ادعاءات أثبت الواقع الفعلي فشلها وعدم جدواها .

(٢) بالنسبة للمقواعد التي يقوم عليها الاقتصاد الحر ، ينبغي أن يبرز المنهج الأمور التالية

* فشلت التشريعات الاقتصادية الموجهة التي قامت فقط على أساس التأميم وملكية الدولة لأساليب الإنتاج .

* يقوم الاقتصاد الحر على أساس العرض والطلب ، وعلى أساس المنافسة .

* قد ينحرف الاقتصاد الحر إذا تأمر المنتجون عن طريق التكاتف والتضامن فيما بينهم ضد مصلحة المستهلك ، لذا ينبغي وضع المؤسسات الإنتاجية تحت إشراف الدولة .

* إذا قل المعروض السلعي عن المطلوب يحدث التضخم ، وإذا زاد المعروض السلعي عن المطلوب يحدث الكساد والركود .

* الإنسان العاقل هو من يدرك أهمية العمل الخاص ، وأهمية العمل التعاوني

كقيمتين مهمتين في ترسيخ أسس متينة للاقتصاد القومي ، وفي رفع مستوى معيشة الأفراد . وليس من الضروري أن يكون العمل التعاوني هو العمل في القطاع الحكومي فقط ، إذ يمكن للأفراد بالتعاون فيما بينهم إقامة المشروعات المنتجة ، أيضا يمكن أن يتعاون الأفراد مع الحكومة عن طريق التخصصة في إنشاء عديد من المشروعات الصناعية الضخمة .

* الإنسان العاقل هو من يحدد احتياجاته الحياتية الفعلية ، فلا يغفل بدءاً تماماً ، ولا يهمل فيما لا حاجة له . أيضاً ، الإنسان العاقل هو الذي يستطيع أن يصرف النظر لبعض الوقت عن بعض السلع ، إذا شعر بمغالة لا مبرر لها في أسعارها ، ويذاً تستقيم الأمور ، وتعود السلع إلى أسعارها الطبيعية وغير المفتعلة . كذلك ، الإنسان العاقل هو من يرفض تقليد الأنماط الاستهلاكية الشاذة ، ويتخلى تماماً عن السلع الكمالية أو ذات الطابع الرفاهي ، طالما أن إمكانيته لا تسمح بذلك . أخيراً ، الإنسان العاقل هو من يفكر في احتياجاته الفعلية ، فلا يقرر الشراء بسبب قوة الدعاية وجاذبية الإعلانات عن السلع .

(٣) بالنسبة للحرية في التعبير عن الرأي ، ينبغي أن يبرز المنهج الأمور التالية :

- * ليس التعبير عن الرأي مجرد الصياح بصوت أعلى من صوت الآخرين .
- * طالما أن حرية التعبير عن الرأي مكفولة للإنسان ، فهي مكفولة للآخرين . ومن هنا ، ينبغي ألا يفرض الإنسان رأيه على الآخرين بحجة أن القانون يكفل له هذا ، بينما يرفض أن يعبر الآخرون عن آرائهم أو يسعى جاهداً إلى حجبه .
- * على الرغم من أن الفوغائي لا يعبر عن رأيه بالأساليب الصحيحة والشرعية ، فإنه ينبغي ألا نحرّمه من حرية التعبير عن رأيه ، وبخاصة إذا كان لا يضّر بحقوق الآخرين أو المصالح العليا للدولة . بمعنى ، ينبغي أن نكون متسامحين وصبورين مع بعض الشيء مع الفوغائي ، وأن نعرف أن ثقافته المحدودة أو المسطحة لا تسمح له ولا تمكنه من التعبير عن رأيه بطريقة صحيحة . أيضاً ، يجب عدم وضع أية قيود على وجهة نظر الفوغائي ، وبخاصة إذا لم يهمل بأساليب التخريب أو القذف والسب أو انتهاك حرمان الآخرين .
- * الإنسان الحر هو من يستطيع أن يعبر عن رأيه بشجاعة ، ويرفض أن يعبر الآخرون عن رأيه . والإنسان الحر يدافع عن رأيه مهما كلفه ذلك من تعب ومعاناة .
- * عندما تسمح السلطة الحاكمة للناس بالتعبير عن آرائهم بحرية ودون خوف ، فإنها بذلك تدعم الديمقراطية كنظام للحكم ، وتبنى مجتمعاً قوياً من الناحيتين المعنوية والمادية ، إذ سوف يلتف الناس من حولها ويؤيدها ويعضدونها . فتستقر الأمور ، ويتفرغ الناس للعمل والإنتاج .

* عندما تسمح السلطة الحاكمة للناس بالتعبير عن آرائهم لمجرد التنفيس عما يجيش في صدورهم ، ثم لا تبالى بعد ذلك بما يقوله الناس أو ما يطالبون به ،

تكون سلطة ديكتاتورية وتتبع نظاماً شمولياً في الحكم .

* عندما ترفض السلطة الحاكمة أن يوجه الناس نقداً لها ، وتقبل في الوقت نفسه أن يجرح الآخرون بعضهم البعض ، ولا تتدخل بحجة المحافظة على حرية الرأي ، تكون سلطة متعرجة ، تستغل عموم الناس وظروفهم الضعيفة .

* عندما تدفع السلطة الحاكمة الناس لمهاجموا بعضهم البعض ، فهي سلطة ضعيفة غير قادرة على تجميع الناس من حولها ، وتخشى أن يتنبه الناس لأخطائها فيتحذروا ضدها .

* عندما يعبر المعلمون والمتقنون عن آرائهم بحرية وأمانة ، فإنهم يعكسون ضمير الأمة ، ويضعون آمالها وطموحاتها ومقدراتها أمانة في يد السلطة الحاكمة

(٤١) بالنسبة للفنانون في حياة الناس ، ينبغي أن يبرز المنهج الأمور التالية :

* الفنون ليست فقط مرآة لحضارة الأمم ؛ بحيث تعكس أحوالها وظروفها المادية والاجتماعية والثقافية والسياسية ، وإنما دورها أعمق من ذلك بكثير ، إذ عن طريق الفنون يمكن اكتشاف أو استقراء العلاقات الخفية والتحتية المؤثرة في حياة الناس ، والتي تنعكس إيجابياً أو سلباً على سلوكهم وتصرفاتهم .

* تندرج تحت مظلة الفنون جميع إبداعات وإبتكارات الإنسان من أدب وقصص وتصوير ونحت وتمثيل وتشكيلية الخ ؛ لذا فإن كل من يبدع في عمله ويبتكر أيما كان مجاله ، يمكن النظر إليه مجازاً على أساس أنه فنان .

* وبالنسبة لقضية الفنان الذي يعمل في مجال التمثيل ، ينبغي أن تمتد يد المناهج بقوة للنظرة الحاططة إليه على أنه مجرد مشخصاتي ، كما ينبغي الوقوف بشدة أمام الذين يقرون الفن بالرقص المبهذل والهابط ، مع الإشارة إلى أن الرقص التعبيري والباليه من الفنون الراقية التي تخاطب العقل والوجدان ويعبده قاماً عن الإثارة الحسب ، وأيضاً الإشارة إلى أن الرقص في الأزمنة القديمة كان يستخدم للتعبير عن الأحداث القومية والمهمة .

* الفنان هو ابن الشعب أولاً وأخيراً ، مهما كانت الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها ، لذا ينبغي أن يعبر عن أفراح الشعب ومناسباته القومية ، وأن يعبر أيضاً عما يجيش في صور الناس من معاناة وكربة .

* الفنان بطبيعة تكوينه - أيما كان مجال تخصصه - شخص مرفه الحس والمشاعر ، لذا فإن ردود أفعاله تجاه الأحداث ، رغم أنها قد تكون سريعة وقوية ومباشرة ، فإنها تنسم في ذات الوقت بالعقلانية ، وتتصف بالموضوعية . ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد ، إذ يسهم الفنان في صنع الحس التلقائي وردود الأفعال للجماهير بطريقة مباشرة تجاه الأحداث المحلية والعالمية .

* الفنان قد يكون حالاً ، ولكنه لا يكون أبداً مجرد إنسان عابث أو مستهتر .

والفنان أيضاً قد يكون له شطحاته أو طموحاته بعيدة المدى ، ولكنه لا يكون أبداً مجنوناً أو فاقد الأهلية أو غائباً عن الوعي . والفنان يتحدث بلغة يفهمها الناس في كل زمان ومكان .

* لغة الفنون ، حتى وإن كانت غير مكتوبة أو غير منطوقة بكلمات أحياناً ، فإنها لغة عالمية . ويمكن لهذه اللغة أن تسبق عصرها ، وأن تنبئ بأحداث مقبلة ، وأن تفجر الثورة في قلوب الناس ، وأن يكون لها فعل السحر في قبول أو رفض عديد من الأمور . لذا ، فإن الفنان ليس كبقية الأفراد العاديين ، وإنما يفعل ما لا يستطيع غيره أن يقوم به .

* أخيراً .. فإن لغة الفنون الراقية السامية بمثابة غذاء للعقول القوية القادرة والنفوس السوية الصحيحة . وإذا لم تكن هذه اللغة كذلك ، فلا يمكن انتسابها بأية صلة للفنون .

(٥) بالسبب للتعاون بين الأفراد بعضهم البعض وبينهم وبين السلطة الحاكمة ، ينبغي أن يبرز المنهج الأمور التالية :

* لا يمكن للإنسان في وقتنا الحالي أن يكون بمعزل عن الآخرين ، أو يعيش بعيداً عنهم ويقطع صلته بهم .

* في ظل تعدد الحياة وتشابكها ، لا يمكن للإنسان أن يقابل الحياة دون معارضة أو مساعدة الآخرين له ، ومساعدته ومعاونته للآخرين .

* التعاون قيمة سماوية أقرتها وحثت على ممارستها جميع الأديان السماوية والمذاهب الوضعية ، وفرضتها على الإنسان ، الذي يريد أن يحقق النجاح في الدنيا والآخرة .

* إذا كان التعاون بين الأفراد فيما بينهم مطلوباً ، فإن تعاون الناس مع السلطة واجب مقدس من أجل بناء الوطن ، حتى وإن كانت السلطة غير مسنولة أو ظالمة؛ لأن الأصل في الموضوع والباقي هو الوطن ، أما السلطة الحاكمة فلهذا رجالاتها وزمانها اللذان سوف ينتهيان عاجلاً أو آجلاً .

* في ظل المفهوم الصحيح للتعاون ، تنتفي تماماً المصلحة الشخصية ، وتتفاعل اهتمامات جميع الأفراد ؛ لتتصهر في بوتقة المصلحة العامة للمجتمع .

* يتم تدعيم التعاون وتحقيقه إذا كانت لأفراد الجماعة الواحدة أهداف مشتركة ، وإذا اتسقت مصالحهم ، قويت العلاقات والروابط بينهم .

* بالنسبة للتعاون بين الناس والسلطة ، فإمكانية تحقيقه تتوقف على جدية السلطة واهتمامها في رعاية مصالح الناس ، وفي حمايتهم وحفظ حقوقهم .

* اكتساب مهارات التعاون ، يسهم في إدراك أهمية التعاون في الحياة ، والإيمان بقيمته ، علماً بأن بعض مواقف الحياة تتطلب التنافس ، كما أن بعضها الآخر

يتطلب التعاون .

* التنافس كقيمة ليس بالضرورة أن تكون على طرف نقيض من التعاون كقيمة ، إذ رعا يسهم التكامل بين التنافس والتعاون في تحقيق الأعمال العظيمة . بمعنى ، عندما تتعاون مجموعة من الناس من أجل تنفيذ مشروع بعينه ، فإن أفراد هذه المجموعة يتنافسون فيما بينهم من أجل تحقيق أكبر منفعة وفائدة من المشروع ، وبالتالي يقدم كل فرد أحسن ما لديه ، ويبدل أقصى جهده من أجل المصلحة العامة .

(٦) بالنسبة لـ **احترام العمل كقيمة حيائية** ، ينبغي أن يبرز المنهج الأمور التالية

* لا يمكن الفصل بين النظرية وتطبيقاتها ، إذ أن التفكير النظري لا يمكن أن يكون أبداً أسوأ وأعلى شأنًا من الممارسة العملية ، كما أن المعرفة النظرية القائمة على التأمل والإلهام لا ترقى بأي حال من الأحوال عن الخبرة العملية والأعمال اليدوية . لذا ينبغي توثيق العلاقة بين كل من الجانبين : النظرى والعملى ، فكلهما يكمل الآخر .

* تتحدد القيمة المعنوية للإنسان في المجتمعات الراحية بما ينجزه من أعمال جادة وناقة . أما في المجتمعات النامية ، فيكون الحكم على الإنسان أحياناً بوضعه الاجتماعي والمادى .

* ليس من الضروري أن يعمل الإنسان في مجال التخصص نفسه ، الذي تخرج فيه من المدرسة أو الجامعة ، ولكن من المهم أن يجد فرصة حقيقية لعمل نافع يكفل له حياة كريمة .

* لا يستفيد الإنسان من تعليمه الثانوى والجامعى فى المجال ، الذى يعمل فيه فى المستقبل - حتى ولو كان فى مجال تخصصه الدقيق - بأكثر من ٢٥٪ مما تعلمه ، أما الباقي فيكتسبه عن طريق الخبرة المباشرة بالمجال الذى سوف يعمل فيه .

* في المجتمعات المتقدمة .. يكون لأى عمل فى أى مجال قيمة معنوية ، وترتبط هذه القيمة بقيمة الإنسان نفسه التى تقدرها تلك المجتمعات . أما فى المجتمعات النامية ، فيحرص الإنسان على الحصول على شهادة عالية ، تضمن له مركزاً مرموقاً فى المجتمع ؛ خاصة وأن الأعمال اليدوية والحرفية ينظر إليها نظرة متدنية فى المجتمعات النامية .

* التركيز على المواد والدراسات التى تعمل على تدريب العقل وشحذه ، لا يعنى أبداً إهمال النشاط العملى والجوانب التطبيقية ، مع مراعاة أهمية الدور الذى يمكن أن تقوم به المدرسة فى الإعداد المهنى والحرفى؛ لأن هذا الدور هو الذى يربط بين الجانبين : النظرى والعملى لجوانب المعرفة المختلفة .

* من خصائص العمل في المجتمعات الديمقراطية ، أنه عمل إنتاجي ، وغير استغلالي ، وتعاوني ، وعلى ، ويقوم في الأصل على احترام إنسانية الإنسان ، وتقدير جهود العاملين في ميادين الإنتاج والخدمات .

* إن العمل هدف نبيل ، لذا فإن الحصول على فرصة عمل أمر مهم وضروري بالنسبة للإنسان ، ولكن معرفته بطبيعة هذا العمل هي الأجدى والأكثر نفعاً بالنسبة له كي يمارس العمل بنجاح ويتقنه ، لأنه سوف يعرف بعض الأمور ذات العلاقة المباشرة بالعمل ، كالتمويل والعمالة ، وحدود الإنتاج ، والتسويق ، وعلاقة هذا العمل وارتباطه ببقية الأعمال الأخرى الموجودة بالمجتمع . أيضاً ، سوف يعرف مدى مناسبة هذا العمل له وفقاً لبيئته واستعداداته ، وتبعاً لقدراته الذهنية والعلمية ، وبما يستطيع الحكم على إمكانية قبوله أو الاستمرار فيه بعد ذلك .

(٧) بالنسبة لاكتساب التفكير العلمي ، ينبغي أن يبرز المنهج الأمور التالية :

* الإنسان الذي يفكر تفكيراً علمياً ، تكون نظراته للأمور موضوعية ، وحكمه على الأشياء عقلانياً ، ولا يكون للتحيز والهوى مكان في عقله أو قلبه

* التفكير المنبثق من العقل ، لا يلغى قبول بعض الأمور والتسليم بها عاطفياً ووجدانياً ، وذلك مثل : الأحكام الدينية ، والانتماء للموطن ، وحقوق الأحرار والصدقة ، . . . إلخ .

* الطريقة العلمية للتفكير تسمح للإنسان بالتعديل والمرونة في إصدار الأحكام ، إذا ثبت له شك في أمرها أو صعوبة تحقيقها . فالحقائق العلمية ذاتها قابلة للتعديل والتبديل والتغيير وفقاً لما يشهده أو ما يظهره التطور الطبيعي في النظريات العلمية ، ووفقاً للإنجازات التقنية المتقدمة .

* يحعر التفكير العلمي الإنسان من سلطات الغيبيات ، ويجعله يرفض قبول الخرافات ، وناقش التقاليد والمعتقدات ، التي لا تستند إلى أسس عقلية أو موضوعية .

* يسهم التفكير العلمي في إكساب الإنسان أنسب الوسائل لمواجهة المشكلات الحياتية ، التي يمكن أن يصادفها في تعامله اليومي مع الآخرين ، وفي إدراكه للتغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية التي تحدث من حوله ، وفي معرفة أسباب تغير الجوانب المادية الثقافية بسرعة أكبر من تغير الجوانب المعنوية الثقافية ، إذ أن الأولى ترتبط بمنتجات العلم وإفرازات التكنولوجيا ، بينما ترتبط الثانية بالتقاليد والقيم والعقائد السائدة والمتوارثة .

* أيضاً ، يكون للتفكير دوره الفعال في تنمية الاتجاهات السليمة نحو قبول ظاهرة التغير الثقافي ، وإدراك أنه لا توجد حقيقة لها صفة الثبات غير حقيقة التغير والتغيير .

* أيضاً ، للتفكير العلمى دوره المهم فى تزويد الإنسان بالمهارات والاتجاهات ، التى تجعل منه عاملاً من عوامل التحديد الثقافى والاجتماعى ، وركيزة من الركائز التى تدعو لفرز وغربلة التراث الثقافى بهدف التطلع على الثقافات الأخرى والافتتاح على العالم الخارجى .

*** يمكن أن نميز بين الأنماط التالية للتفكير العلمى :**

- التفكير الدقيق الخاص بإكتساب الإنسان المهارة فى حل ما يواجهه من مواقف ، وفى التعبير عن أفكاره وآرائه بحرية .

- التفكير التأملى الخاص بتحليل الموقف إلى عناصره الأولية المختلفة ، والبحث عن العلاقات الداخلية والنداخلية بين هذه العناصر .

- التفكير الاستقرائى الخاص باستنتاج قاعدة عامة من عدة حالات خاصة .

- التفكير الاستدلالى الذى يعتمد على المنطق ، وذلك عن طريق توضيح أن كل خطوة من خطوات التفكير الاستدلالى لابد وأن تكون مدعومة بقضية صحيحة .

(أ) بالنسبة لاكتساب القيم ، ينبغى أن يبرز المنهج الأمور التالية :

* لكل إنسان قسمة الخاصة به ، بشرط أن تتوافق هذه القيم مع القيم النبيلة والصحيحة السائدة فى المجتمع

* فى عصور الضعف والانزهاية لأى مجتمع من المجتمعات ، ربما تسود بعض القيم الهابطة وكأنها هى الأمتل والأفضل التى يجب الأخذ بها والاحتذاء بهادها . وعلى الرغم من ذلك ، ينبغى على الإنسان العاقل السوى ألا ينهزم داخلياً أمام القيم الهابطة ، ويحسبك بالقيم الصحيحة حتى وإن واحه بعض الصعوبات والمتاعب فى سبيل ذلك .

* اكتساب الإنسان للتفكير العلمى يساعده فى تحديد القيم السوية التى ينبغى أن يأخذ بها ، ويؤمن بأهميتها وجدواها فى تحديد أسلوب حياته الخاصة وفى نمط التفاعل والتعامل مع الآخرين . لذا توجد علاقة وثيقة الصلة بين تفكير الإنسان والقيم المترسبة فى عقله ووجدانه .

* لا يمكن إكتساب القيم عن طريق القهر والقسر بالنسبة للإنسان الواعى والعاقل الذى يستطيع أن يميز بين الخير والشر ، وبين الصحيح والخطأ . وبين الشين والفت . ولكن يمكن تحقيق ذلك للأطفال وغير مكتملى النضج العقلى .

* إذا استطاعت قوة أو سلطة ما أن تفرس قيصاً بعينها فى وجدان بعض الناس ، استطاعت أن تسيطر عليهم ، وتجعلهم أداة طيعة لتحقيق توجهاتها وتنفيذ مقاصدها .

* توجد علاقة وثيقة الصلة بين القيم والاتجاهات : فالقيمة منهج حياتى يترسب فى ضمير ووجدان وعقل الإنسان ، لذا فإنها تحدد اتجاهاته إيجاباً أو سلباً نحو

- الآخرين ، ونحو الأمور المادية والمعنوية التي يتعامل معها أو يحتك بها .
- * الإنسان وحدة متكاملة لا تتجزأ حوائجها المختلفة ، وبالتالي فإن القيم التي يؤمن بها الإنسان العاقل النبيل والمتزن انفعالياً ، ينبغي أن تكون وحدة واحدة لا تتجزأ ، مهما كانت طبيعة المواقف التي يتعرض لها والتي تظهر فيها هذه القيم ، أو تتفاعل معها كردود أفعال لها .
- * في المقابل ، إذا كانت القيم التي يؤمن أو ينادي الإنسان بها ليست لها صفة الثبات نحو الأمور الثابتة المستقرة ، التي ظهر صدقها وثبت سلامتها ، أو إذا تغيرت تلك القيم بتغير ظروف الزمان والمكان ، يمكن وصف هذا الإنسان بأنه انتهازى أو وصولي ، وليست له أساساً أية قيم ساعية ونبيلة ، ويكون شأنه شأن القاتل أو السارق ، بل يكون أحياناً أخطر وأسوأ منهما .
- (٩) بالنسبة للمساواة بين الأفراد ، ينبغي أن يبرز المنهج الأمور التالية :
- * جميع الأفراد متساوون في الحقوق والواجبات أمام القانون
- * الرجل والمرأة لهما الحقوق نفسها ، وعليهما الالتزامات نفسها
- * يكفل القانون المستوى نفسه من الحماية للناس مهما كانت انتماءاتهم الحزبية وأيديولوجياتهم ، ومهما كان لونهم أو عقيدتهم أو دينهم أو توجهاتهم الإنسانية.
- * لا تعنى المساواة بين الأفراد التقاعس أو عدم الجدية في العمل ، وإنما تعنى تطبيق مبدأ الثواب والعقاب على من يصيب أو من يخطئ ويهمل .
- * على الرغم من أن مبدأ المساواة بين التلاميذ يتيح لهم الفرص التعليمية نفسها ، فإنه ينبغي مراعاة الأمور التالية :
- يكمل المتعلم تعليمه حتى النهاية طالما أن قدراته الذهنية تسمح له بذلك .
 - الطالب المتشتر دراسياً عليه أن يشتمل تكلفة ومصاريف تعليمه بالكامل .
 - إسهامات المعلمين القادرين في تكلفة ومصاريف التعليم واجبة ولازمة ، بشرط تحقيق ذلك دون ضغط عليهم ، ودون أن تكون لهم امتيازات خاصة عن الآخرين.
- التعليم الإعدادي المهني أو التعليم الثانوي الفني ليس أقل شأناً من التعليم الأساسي أو التعليم الثانوي العام ، لذا ينبغي القبول في التعليم الإعدادي المهني وفي التعليم الثانوي الفني على أساس المجموع المرتفع في الدرجات ، بشرط أن تكفل الدولة للتلاميذ المتحقين بهذا النوع من التعليم إكمال دراساتهم العالية ، أو التعيين الفوري بعد الحصول على شهادتهم .
- تخصيص فصول للتلاميذ الفائقين ، ورعايتهم صحياً ونفسياً واجتماعياً ودراسياً.

(١٠٠) بالنسبة لقضية السلام العادل ، ينبغي أن يبرز النهج الأمور التالية :

- * قضية السلام العادل تشغل بال وضمير الدول المتقدمة والنامية على السواء . لذا فإن جميع الهيئات والمنظمات الدولية تدبّن تجاوزات وأعتدات أية دولة على أخرى .
- * يمكن للإعلام أن يكون له دوره الفاعل في تجاوز الحاجز النفسي، الذي يباعد بين بعض الدول ، بسبب النزعات العرقية أو القبلية أو الطائفية أو العنصرية .
- * أن مبدأ الأرض مقابل السلام هو المبدأ الأساسي الذي يمكن أن يفض النزاع . أو ينهى الخلاف بين الدول بعضها البعض .
- * بات السلام اختياراً استراتيجياً لكل دول العالم ، كما أصبح الإيمان بقضية التعايش السلمي حقيقة قائمة ، وبغير السلام والتعايش السلمي يمكن أن ينفجر الموقف بين الدول ، وتظل الصراعات بينها قائمة ، وبذا تفتقر المناطق الملتهبة في العالم للسلام الدائم بين دولها .
- * إن السلام في العالم مرهون بقبول جميع الدول صراحة للصراحيق والمعاهدات الدولية، وبذا تتحلى الدول القوة عن أفكارها التوسعية .
- * إن تعميق مفهوم السلام له تأثيره المباشر على مصلحة وخدمة أهداف الإنسان في كل مكان وزمان .
- * إن تحقيق السلام العادل بين الدول يتطلب عرض قضية الصراع ، أباً كان نوعه أو أسبابه بأسلوب علمي وطريقة واقعية لكل الأحداث التي أدت لهذا الصراع .
- * توجد علاقة ارتباطية دالة بين الديمقراطية والسلام ، فكلما تعمق مفهوم الديمقراطية عند الإنسان ، تمسك بالسلام وأدرك أهميته وقيّمته ، لذا ينبغي تعميق مفهوم الديمقراطية عند الإنسان مهما كانت هويته .
- * من مصلحة الحركات الإرهابية التي يقوم بها المتشددون أو المنطرفون أن تفشل عمليات السلام في العالم ، لذا يجب أن تتكاتف جميع الدول لمواجهة المحاولات، التي تسعى لإحباط عمليات السلام ، بشرط أن يقوم منهاجها لتحقيق هذا الهدف النبيل على العقلانية والموضوعية .
- * بناء الإنسان المؤمن بالسلام كقيمة واجبة ولازمة ، أو على أقل تقدير إعادة تكوينه لينظر للسلام على أساس أنه السبيل الوحيد لضمان أمنه ولتحقيق رفاهيته ، يسهم بفاعلية في عدم تحقيق ثقافة الحرب
- * الصراعات التي قامت بين الدول في الزمن البعيد وحتى يومنا هذا ، قد أثبتت فشل ثقافة الحرب في تحقيق السلام .

المنهج والحرية

باتت قضية الحرية - سواء على مستوى الفرد أو على مستوى الدول - محور الاهتمام في هذا العصر ، لذا تستقطب مشكلة الحرية كل الأحداث الاقتصادية والسياسية . صحيح أن كلمة الحرية كلمة سهلة ، قد يقولها الفرد دون أن يعيها أو يعيشها بالفعل ، فالقاتل ، والمخمر ، والسارق ، والزاني قد يبرر تصرفاته المخاطئة بادعاء أن ما قام به يقع في نطاق حريته .

إن الأنماط السابقة التي قد يكون عليها الإنسان تجعله غير حر لأنه إنسان غير متحضر . والمتحضر ، كما أنه لا يقدر على الاستغناء عن العلم . . فهو كذلك لابد وأن يكون لديه معيار أخلاقي وسلوك ووعي رفيع " . (١١)

إن الإنسان المتحضر لديه الأسلوب العلمي في التفكير وحل المشكلات ، ويملك الوعي الأخلاقي الذي يبعده عن متاهات ودهاليز التعصب بأي صورة من صورة ، وعنده الوعي العالمي الذي يجعله يتعلم من خبرات وتجارب الآخرين في شتى بلدان العالم ، ويسوس أعماله وسيطر على نفسه .

والسؤال : لماذا بات الإنسان غير متحضر وفقد حريته ؟

لقد ضاع الإنسان وسط الزحام عندما افتقد قيمه ، وعندما أصبح غير قادر على التغلب على نفسه . لقد ضل الإنسان عندما أصبح القانون غير واضح أمامه ، وغير فاهم للغاية من وجوده ، وغير مدرك لأهمية المبدأ الروحي وقيمة الإيمان .

إن معنى الحياة غائب عند الإنسان ، لأن عقله لم يتحرر بعد من الخزعبلات ، وما زال يعيش في دهاليز معتمة ، ويتسكك بأهداب بالية .

والسؤال : ما مدى حرية الإنسان ؟

إن حرية الإنسان هو المدى الذي من خلاله يمارس اختياره الفعلي الحُر . ويعتمد أولاً وحبوراً على إدراكه للإمكانات القائمة . إن جعل الإنسان بطبيعة الأمور ومكونات الأشياء ، يجعل منحي الاختيار أمامه شبه مفقودة ، وإذا تمت فترجع للصدفة وحدها . لذا ، ترتبط حدود حرية الإنسان بعدد الأشياء التي يمكن أن يختار من بينها . وذلك يتطلب " أن نوسع إدراك الإنسان بتعريفه على العالم ، وعلى أرقى ما وصل إليه الفكر والمعرفة في العالم ، إن الإنسان الحر يجب أن يتمتع بملكية تراثه الطبيعي والعكري والأخلاقي . إن مبدأ الحرية يتطلب اتساع المعرفة ، أكثر مما يتطلب التخصص والتركيز ، ويلج على الموضوع أكثر مما يلج على الأسلوب " (١٢)

والسؤال : لماذا يعنى أن تكون أحراراً ؟

قلنا فيما تقدم أن كلمة الحرية باتت سهلة ، يستطيع أن يجعل منها أي إنسان شعاراً يشدق به . ونضيف هنا أن الحرية كلمة تفوق في جاذبيتها كل ما عداها من الكلمات ؛ لأنها

تقل رمزاً لجميع فئات الجنس البشرى ، وتقل كذلك تطلعاً عالمياً وتعكس مدى تفهم روح العصر ، لذا نجد جميع البلدان بلا استثناء ، المتقدمة والنامية ، تجاهر فى الحروب الباردة والساخنة على حد سواء ، بمساندتها للحرية والحركات التحررية فى أى بقعة من بقاع العالم

ويرجع الشجوع الجذاب لكلمة الحرية لموضوحها ، الذى يغطى حشداً من الخطايا الفكرية المتمثلة فى المهمات والتشويشات ، فاسم العالم الحر يمنح إلى مجموعة من الشعوب والدول والأمم دون غيرها . بينما تعنى كلمة الحرية فى المستعمرات والمناطق التابعة ، التحرر من الحكم الأجنبى ، بغض النظر عن شكل الحكم السائد والمعمول به فى تلك المستعمرات والمناطق . كذلك ، فإن كلمة الحرية قد تعنى حرية الفرد فى مجتمعه .

وبالنسبة لمفهوم حرية الفرد كمثل اجتماعى أعلى فى المذهب الإنسانى ، فهو يعنى الاختيار الفعلى للإنسان ، فهو حر بقدر ما يعمل أو يفكر بحسب اختياره . وهنا ، نؤكد أهمية ضرورة اختيار الإنسان وفعله . فمثلاً ، " فإن فتح أبواب السجون لا يجعل من الإنسان رجلاً حراً إلا إذا اختار هذا الإنسان أن يسير . وكان يمتلك فى رجليه القوة الضرورية للمسير ، إلا إذا كان هناك ثمة مكان يقصده ، وكان هو على وشك الوصول إليه " . (١٧٢)

والحرية ليست حرية مطلقة ، إلا كـ جميعاً غير أحرار على الإطلاق . ولتوضيح الفكرة السابقة نقول إن الإنسان يقوم بعملية اسمها الاختيار ، ثم يقوم بتنفيذ اختياره .

والسؤال : ما مدى قدرة هذا الإنسان ، فى محيطه الطبيعى والاجتماعى ، أن يحقق اختياره بالفعل ؟

قد يستطيع ، وقد لا يستطيع الإنسان أن يحقق اختياره ، وقد يحققه بدرجة ما . إنه يكفى إقرار أن الاختيار موجود بدرجة ما ، وأن الناس يختارون أحياناً . لذا ، فإن حدوث لأعمال والأفعال الإنسانية يرجع إلى اختيارها . وتشير الحرية كحقيقة إلى ما تقدم عندما توجد بالفعل ، وتتحقق . وما يمنح الإنسان كرامته هو قدرته على الاختيار الفعلى ، الذى يرفعه فوق سائر الكائنات الحية ، والذى قد يعطى فى الوقت ذاته الحياة الإنسانية حلالها المأساوى .

ولكن : ما الذى قد يحد من حرية الإنسان ؟

قد تكون الحكومة من وجهة نظر بعض الأشخاص من ألد أعداء الحرية . ويعود الاعتقاد السابق إلى أن أعداء الحرية يعملون جاهدين ، ويسعون باستماتة إلى تعصّب الشعور بعدم الثقة فى الحكومات .

أيضاً ، قد يوجد لدى بعض الأفراد غير الرسميين القدرة على تقييد حرية الإنسان والحد منها . وقد يكره الإنسان نفسه ، ويتقوقع على ذاته بسبب قادة الدهماء ، الذين يتكلمون ، فيضللون الناس ويخدعونهم باسم الرأى العام . كذلك ، فإن ظروف الإنسان الصحية والاقتصادية التى تفرض عليه التبعية ، تحول دون أن ننعم بالحرية .

وهناك نقطة غامبة فى الأهمية والمخاطرة . وهى أن حرية الفرد قد تكون شيئاً رديئاً للغاية

إذا كانت نقف عقبة كؤود أمام حرية الآخرين ، أو تتدخل في حريتهم . فأخلاقية الحرية تبدأ عندما يحد الفرد من قنعه بحريته الخاصة ، لأنها تحول دون تمتع الآخرين بحريتهم . لذا ، فالحل الأخلاقي للقضية السابقة يتمثل في أن حرية الفرد مقيدة بحرية الآخرين . لذا ، يجب أن تتسجم حريات الجميع ؛ بحيث تترك حرية الفرد الواحد حرية الآخرين سالمة ليتمتع الجميع بحريتهم ، ولتزيد حرية الفرد حرية الآخرين وتقويها .

إن عقل الإنسان هو الطاقة الأساسية التي يمكن بواسطتها تحقيق الهدف السابق ومادام الأمر كذلك ، يكون من حق الفرد أن يفكر ، وأن ينقل فكره إلى الآخرين ، وأن يقرر وأن يعلن قراره . إن حرية الفكر والتعبير حق من حقوقنا ، وهي أيضا حق من حقوق كافة البشر ، لذا يجب ألا تستأثر بها مجموعة من الناس دون غيرها ، وأن تنتشر بين الناس كحق؛ ليتمتع بها أي فرد يرغب في الاستفادة منها .

والسؤال : ما طبيعة الحرية ؟

إن هدف التربية التحررية هو العقل الحر ، علماً بأن العقول لا تتحرر بتركها وشأنها . وبالنسبة للحرية ، يوجد مفهومان : " واحد حسن والآخر سيئ ، واحد سهل والآخر معقد ، واحد مأمون والآخر خطر " . (١٣)

فالحرية لها مفهومان على طرفي نقيض . ويقوم الوجه الحسن السهل المأمون للحرية على غياب القسر والإكراه الخارجي ، إذ أن السلاسل والحوازج تحد من ممارسة الحرية ، كما أن القوانين والتهديدات والعقوبات تحول دون تنفيذ الحرية

ويتضمن الوجه السابق للحرية بعض العيوب الصغيرة . فمثلا ، إذا كان نزع الحواجز الخارجية لا يمس التفاوت بين الضعيف والقوى . فإن غياب التقيد الخارجي لا يكون ذا أهمية . وليس له معنى إذا غابت السلطة الواقعية أو المقدرة . أيضا ، إذا كان الإنسان يعمل ، دون وجود القيود الخارجية للحرية ، فتكون الحرية في هذه الحالة مؤذية له ، وردنية للآخرين .

ويرى المؤيدون لفهم الحرية السابق أنه يمكن تحسينه بضم فكرة المساواة أو فكرة تكافؤ الفرص إليه .

أما فيما يختص بالوجه الآخر للحرية . وهو الوجه السيئ المعقد الخطر ، يمكن القول بأن الحرية رغم أنها جيدة ، إلا أنها قد تتضمن احتمال عمل شيء مفلوط . فالحرية لا تكون ذات معنى للضعيف الذي لا يستطيع أن يعمل كثيرا ، وللأحمق الذي إذا عمل فإنه غالبا ما يخطئ .

وحتى تكون الحرية شيئا جيدا وكاملا ، ينبغي أن تقوم على دعائتين ، هما : القوة والحكمة . فالرجل الحر هو الذي له السلطة على أن يعمل ما هو جيد في الواقع . وعلى مستوى الحكومة ، قد لا تكون هي الأحسن لأنها تعمل الأقل .

وفيمما يتعلق بالحرية في المدرسة ، توجد صلة وثيقة بين الحرية والتربية ، ولا تعود هذه الصلة إلى أن المرين متطفلون محترفون لا يتركون التلاميذ وشأنهم ، بل لأن العقل ليس ذلك الشيء أو الكيان أو العملية ، التي ينطبق عليها المفهوم الطبيعي للقيود (أو الحواجز) . العقل

ليس شيئاً يمكن حججه أو دفعه إلا بالمعنى المجازي .

ويمكن للمجاز أن يخدعنا بسهولة . ويمكننا أن نفكر بجسم يتحرك بحرية حينما لا يعترض سبيله ، وبالعرف المادى يمكننا أن نصف رجلاً بأنه حر حينما لا يعترض سبيله ، إذ يمكنه أن يفعل ما يريد أو يتوجه حيثما يريد . وقد نجرب أحياناً أن نطبق هذا المفهوم على العقل فنقول الحرية فى أن تؤمن ، ولكن هذه العبارة لا تقبل التأويل . فهل يمكن أن تؤمن على نحو ما نشاء ؟ نعم إذا كنا مجانين . فالعقل السليم والعقل القدال ، والعقل المتحرر ليس عقلاً يؤمن بما يشاء . (١٤)

ويشير جون ديوى إلى طبيعة الحرية . فيقول :

"إن الحرية الوحيدة ذات القيمة الباقية هي حرية الذكاء ؛ أى ، حرية الملاحظة والحكم التى تقارص فى سبيل الوصول إلى أهداف لها قيمة فى ذاتها . وأشد ما شاع حول الحرية من خطأ فيما اعتقد ، هو اعتبارها مطابقة لحرية التصرف ، أو للجانب الخارجى أو للملموس من النشاط . والآن أقرر أن النشاط الخارجى أو الملموس لا يمكن أن يفصل من الجانب الداخلى له ؛ من حرية الفكر ، والرغبة ، والهدف " . (١٥)

إن الحجر على تصرفات الإنسان الخارجية بمثابة قيد ثقيل لحرية الفكرية والخلقية . أيضاً ، فإن زيادة الحرية الخارجية للإنسان ينشئ أن تكون وسيلة ، وليس غاية ، مع الأخذ فى الاعتبار أن مدى الحرية الخارجية يختلف من فرد إلى فرد .

والسؤال : ما مدى إسهام التربية فى إكساب التلاميذ المفاهيم الصحيحة للحرية ؟

إن التربية هي خلاصة : الآراء ، والمعتقدات التى تسهم فى خلق ذهن متفتح . يتسم برغبة حقيقية وخاصة ليتعرف حقائق الأشياء ، فى شتى المجالات والميادين ، دون أن يكون هذا ذهن متأثراً أو متعصباً أو متحيزاً لآراء سابقة بعينها أو معتقدات ثابتة .

إن التربية تعد مظهرًا من مظاهر النشاط البشرى . كما أنها العصب الذى ترد إليه روافد الشط الأخرى ، فتجمعه من أحل تزويد التلاميذ (ذكوراً وإناثاً) وتدريبهم على مواجهة الطبيعة والناس ، وفقاً لقدراتهم واستعداداتهم وطاقاتهم . وعلى الرغم من الجهود العظيمة التى بذلها التربويون طوال المائتى سنة الماضية تقريباً ، إلا أن خبراء التربية والفلاسفة يعتقدون صراحة بأن لتربية قد فشلت فى تقديم أجابها إلى الحياة الصالحة . وأنها بسبيل البحث عن قيم جديدة تغلب على القيم التقليدية الراسخة المعتمدة على قواعد ثقيلة من العنصرية والآلية والاحتكار والاتعاع والاستعمار ، علماً بأن : " هذه التعريفات يمكن أن تدور حول محورين اثنين ، هما : الطبقية والعدوان . وهما يتعارضان كل التعارض مع المبدأ الرائع فى الحرية ، لأن الحرية فى أبسط صورها مساواة وعدالة ، أما الطبقية فإنها لا تنزع من شئ قدر فرعها من المساواة ولا يقل فى ذلك فرع العدوان من العدل " . (١٦)

وقد يرجع فشل التربية فى إكساب التلاميذ المضامين الحقيقية البسيطة للحرية إلى أن الباب صار مفتوحاً على مصراعيه بالنسبة لإطلاق العنان للحرية ذاتها . وعلى الرغم من أننا نعيش عصر الحرية الهولك ، فإننا قد نجد من يطلب المزيد والمزيد من الحرية للفرد . لذا بات الفرد محوراً حصناً محترماً ، لدرجة أن الحكومات ذاتها فى غالبية بلدان العالم تشفق بأنها

لتأخذ من حرية الإنسان أو تتدخل فيها . ولقد ترتب على ذلك اندفاع الفرد في حريته حسب هواه . يشبع رغباته وشهواته أيما كانت في غير ضابط ولا حد .

إن ما تقدم لم يكن سبيل الخلاص أو طريق الراحة للإنسان . وإنما حدث العكس تماماً ، إذ يشعر إنسان العصر الحاضر بالعجز والحيرة أمام جميع ظروف الحياة التي تصادفه . وللأسف . لم تقدم له التربية خلال المناهج التي يدرسها ما يساعده على احتياز أزمته ، وإنما ساعدت على تعميق أزمته لأنها دلته تحت شعار إعطاء المزيد من الحرية للمتعلم .

إن فشل التربية في تقديم حلول للمشكلات الناجمة عن عدم وضع حدود قاطعة فاصلة لمحدود حرية الفرد ، ترتب عليه إهدار القيم الأخلاقية والدينية وإثارة البلبلة والفوضى في الأفكار والمعتقدات وإدمان المخدرات والخمر والاتعاس في شهوات النفس وملذات الجسد . . . الخ .
والسؤال : إذا كانت التربية قد فشلت في تزويد التلاميذ بالمضامين الحقيقية للحرية ، فهل يعني ذلك أنه لم يعد هناك سبيل لتصحيح ذلك الوضع ؟

لا يوجد مستحيل أبداً فوق سطح الأرض ، طالما أن النية صادقة للإصلاح ، إذ يمكن وضع الحلول المناسبة لأية مشكلة إذا تضاعفت الجهود المخلصة . ويمكن للتربية عن طريق أدائها الوئيدة ، وهي المناهج ، أن تبرز أن حرية الإنسان لا تنفصل عن استقلاله ، وعن ممارسته لحقوقه السياسية . ويمكن تحقيق ما تقدمه عن طريق إبراز المعالم والمحددات التالية لحرية الإنسان : (١٧)

- (أ) مفهوم الحرية في الأيدولوجيات المختلفة .
 - (ب) حدود حرية الفرد من حيث الحقوق والواجبات .
 - (ج) حرية الفرد وحرية الجماعة .
 - (د) قضية الحرية في ظل اقتتاد الفكر الإنساني لمحاورة ، وعدم بلورة ملامحه وأأسه .
 - (هـ) الصدام المتشوق بين الفرد والحكومة ، إذا حدث عدم توافق بين حرية الفرد الممنوحة له نظرياً ، وبين آليات الواقع وقوانينه .
 - (و) تحديات القرن الحادي والعشرين ، وعلاقتها إيجاباً أو سلباً بحرية الفرد .
 - (ز) العلاقة بين ثقافة الفرد وحرية .
 - (ح) أثر الثقافة الواردة على الفكر الحر للفرد .
 - (ط) العلاقة بين حرية الفرد ، وإبداعه الفني .
- أيضاً ، ينبغي أن يبرز المنهج العلاقة وثيقة الصلة بين حرية الإنسان واستقلاله . وبين حرية الإنسان وممارسة حقوقه السياسية . ويمكن تحقيق ذلك ، عن طريق التأكيد على الآتي :

١ - فيما يختص باستقلال الإنسان :

- (أ) مفهوم الاستقلال وأنواعه
- (ب) العلاقة المتبادلة بين استقلال الفرد واعتماده على نفسه .
- (ج) حدود الاستقلال لكل من الحسنيين .

- (د) حدود الاستقلال في ظل الأعراف والتقاليد والقيم الدينية السائدة في المجتمع .
- (هـ) العلاقة بين استقلال الفرد وبين الفكر الحر والإبداع الفني .
- ٢ - فيما يختص بحقوق الإنسان السياسية :
- (أ) كفالة الحقوق السياسية لكل إنسان مهما كان جنسه أو لونه أو عقيدته .
- (ب) الديمقراطية أساس الحكم .
- (ج) أهمية انتماء الإنسان لأحد الأحزاب عن قناعة وباختياره الحر .
- (د) عدم حماية الفساد في أى موقع من المواقع .
- (هـ) أهمية معارضة التطرف بجميع صوره .
- (و) التعبير عن الرأي بوعى وفهم ، واحترام آراء الآخرين .
- (ز) الاشتراك الفعال في وضع حلول للمشكلات المصيرية للمجتمع .
- ختاماً ، نؤكد أهمية أن يبرز المنهج مفهوم حرية المتعلم وعلاقتها الوثيقة باستقلاله ، ويمارسه لحقوقه السياسية ، عن طريق ممارسات عملية وإجراءات أدائية ، مثل : الاشتراك في المناقشات والناقشات بين المعلم والتلاميذ ، وكذا الاشتراك في الندوات التي تعقد على مستوى المدرسة أيضاً ، ينبغي تشجيع المتعلم ليكون عضواً فعالاً في اللجان المختلفة للاتحادات الطلابية ، حتى وإن لم يكن عضواً عاملاً أو منتخباً فيها . وبذا ، لا تكون الحرية مجرد مجموعة من الأقوال المسطرة أو المكتوبة في بعض المقررات أو المواد الدراسية ، وإنما تكون أسلوب عمل حاد ، وسبيل حياة إنسانية رائعة

المنهج التربوي والثقافة

تمثل المنجزات البشرية لمجتمع ما ، الظواهر الثقافية السائدة في هذا المجتمع . والظواهر الثقافية ، قد تتباعد عصورها ، وتتنوع مجالات النشاط التي تنتمي إليها . وتجسد الظواهر الثقافية المعاني الإنسانية التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها من خلال إيمان بفكر وعمل ودؤوب . وفي سعي الإنسان لتحقيق المعاني الإنسانية التي تعكسها الظواهر الثقافية ، عليه أن يتضامن مع الآخرين ، وأن يدرك أمانيتهم . وأن يحس بأحاسيسهم ، وأن يراعى مشاعرهم ، وأن تكون نظرتهم للأمور عاقلة وهادئة ، وأن يحسب حسابات المستقبل بوعي ، وألا يضحى بالحاضر في سبيل ماضٍ ولى وذبح في حال سبيله . بشرط أن يستفيد من خبرات الماضي الثمينة ، وأن تكون لديه القدرة على استقراء التاريخ . إذا استطاع الإنسان أن يفعل ذلك ، سوف يؤكد على المعاني الإنسانية التي تتضمنها الظواهر الثقافية ، ويثبتها ، ويسهم في تطويرها نحو الأفضل كلما سعت الفرصة لذلك .

والسؤال : ما 'المنجزات' البشرية التي تمثل الظواهر الثقافية ؟

إن كل ما يحيط بنا يمثل 'منجزات' التي قام بها الأفراد في سالف الزمان ، والتي يقومون بها في الوقت الحاضر . فدعنا نتأمل المنجزات التي حولنا ، وندقق فيها لنعرف أنها تمثل بالفعل ظواهر ثقافية . الأهرامات في مصر ، السور العظيم في الصين ، حدائق بابل المعلقة في العراق ، معبد تاج محل في الهند ، ألا تمثل أعمالاً رائعة شامخة رغم مرور آلاف السنين عليها . أيضاً ، فإن الأعمال العظيمة المحكّمة الصعبة السابقة ، ألا تشير في نفوسنا الإعجاب والإجلال والتقدير للإنسان في مصر والصين والعراق والهند . ألا تجعلنا ندرك شيئاً مهماً له مفزاه أو معناه الكبير . وهو : لكي يحترم الآخرون ثقافتنا ، علينا أن نحترم أولاً ثقافتهم .

إذا كان التوضيح السابق قد نقلنا نقلة بعيدة جداً عمرها آلاف السنوات الماضية ، فدعنا الآن نأخذ مثلاً آخر عمره قريب جداً بالنسبة للمشال السابق . فلنتأمل أعمال موزارت ، وبتهوفن ، وسيد درويش الموسيقية ، لتعرف كيف بدأ موزارت ، في وضع سيمفونياته الرائعة وهو صبي صغير لم يتجاوز العشرين من عمره ، وكيف أبدع بتهوفن في الموسيقى رغم إصابته بالصمم . وكيف أجز سيد درويش أعمالاً رائعة عظيمة مازالت تعيش في وجداننا حتى الآن ، وذلك بالرغم من ظروف حياته المعيشية الصعبة . إن هذا المثال يوضح لنا أن الإنسان يستطيع أن يبدع ، وأن يتشكر في أي سن ، وتحت أي ظروف . وفي إبداعه وابتكاره ، إذا يضيف للبشرية قيماً ثقافية قد تنهل منها الأجيال في حياته ، وتستفيد - بالتأكيد - منها بعد مماته . وتظل هذه القيم الثقافية باقية ، ومرتبطة بأسماء أصحابها ، لأنها تكون كعلامات في الطريق بالنسبة لمجالاتها .

إذا كان التوضيح الثاني قد نقلنا نقلة قريبة نسبياً ، إذ أن عمرها الزمني لا يزيد أبعداً عن قرنين قد مضيا ، فدعنا ننظر بعين الاعتبار إلى الأشياء الموجودة من حولنا الآن ، ونقول

أفانطاً حياتية تعيش فيها ، وتتعامل معها مباشرة . ألم تفرغنا الحرب بين إيران والعراق التي استمرت أكثر من سبع سنوات ، ثم تنفسنا الصعداء لوقف القتال بينهما . ألم يزعجنا حتلل العراق للكويت سنة ١٩٩٠ ، ثم باركانا وأيدنا الجهود الدولية التي قامت لإنهاء هذا الاحتلال . إن ما تقدم إن كان يوضح شيئاً فإننا هو يوضح أن الخلافات والحروب لا تحل المشكلات ، وإنما الذي يحلها هو التفاهم من أجل إقرار السلام العادل . وكشال آخر ، ألم نعيش في خوف وقلق بسبب اكتشاف مرض الإيدز ، ذلك المرض الذي يقضى ويدمر أجهزة المناعة داخل جسم الإنسان . ونعيش الآن في انتظار وترقب لما سوف تسفر عنه جهود الأطباء والعلماء ، في سبيل القضاء على هذا المرض ، أو الوقاية منه على أقل تقدير . إن ما تقدم أبرز لنا أهمية التصك بالشرائع الدينية ، والمبادئ الخلقية التي تنظم علاقة الإنسان بخالقه . وكشال ثالث ، فإن الظروف المادية الصعبة في بلد ما ، وتدني مستوى دخل الفرد فيه ، ينتج عنهما مظاهر اجتماعية بغيضة . لذا ، يعتبر الناس في هذا البلد إلى التعاون والتضامن كقيم إنسانية ثقافية نبيلة . ولكن إذا حللنا أسباب ما تقدم ، نجد أن الزيادة الرهيبة في عدد السكان في ذلك البلد وغيره من البلدان ، قتل أحد الأسباب الرئيسة لحدوث الظواهر السلبية السابقة ، وما قد يترتب عليها من نتائج خطيرة . لذا ، نجد الحكومة في أي بلد - يعاني من الكثافة السكانية العالية - تسعى جاهدة لتشجيع تحديد النسل

خلاصة القول فيما تقدم ، أن أفعال وأعمال الناس تمثل الظواهر الثقافية لمجتمع هؤلاء الناس . وهذه الظواهر قد تكون إيجابية ، فتعمل على بناء المجتمع ، وقد تكون سلبية ، فتعمل على تدمير المجتمع . وعندما نقول الناس ، فإننا نقصد الأفراد العاديين ، والأفراد الناهيين

والسؤال : ما دور الأفراد العاديين في صنع ثقافة المجتمع ؟

حقيقة ، أن الأفراد الناهيين والموهبين من لهم اكتشافاتهم العلمية ، وإنجازاتهم التكنولوجية التي تنطوي على منهج علمي دقيق يجسد قيماً ثقافية رفيعة المستوى وأصيلة . كالموضوعية ، والدقة في إصدار الأحكام وفي إنجاز الأعمال ، والاتساق المنطقي ، والأمانة العلمية ، والتعاون ، والمثابرة في اكتشاف الحقيقة ، والتفاني والإخلاص حتى الموت ، هؤلاء هم الذين سوف تبقى أعمالهم وتخلد . وبالرغم مما تقدم ، فإن الأعمال العظيمة لهؤلاء العباقرة ما لم تجد المناخ الصحي اللائم ، ما ظهرت إلى حيز الوجود . وما رأيت النور مطلقاً . وهنا يأتي دور الأفراد العاديين لأنهم يمثلون أولاً وأخيراً هذا المناخ الذي من خلاله يبدع المبرزون ، ويبتكرون . ولعل قصة (جاليليو) ما زالت ماثلة في أذهاننا ، إذ أنه بسبب اكتشافه لبعض الأجرام السماوية عن طريق التلسكوب الذي صنعه ، فإنه قد حكم عليه بالموت حرقاً . وهنا قد يقول قائل " ألم يذهب (جاليليو) وبقى اكتشافه ؟ وأرد عليه وأقول : " إن العلماء - كما قلت من قبل - كانوا يعرضون حياتهم للخطر في سبيل تحقيق إنجازاتهم . ولكن ماذا كان يحدث لو وجد (جاليليو) المناخ المناسب لاكتشافاته العلمية ؟ . في نصوري ، أنه كان سيستمر في إبداعه وابتكاره : فيكتشف إنجازات علمية جديدة . ربما وفرت على البشرية مئات السنين لمعرفة ما بعد ذلك " .

كذلك ، يتمثل دور الأفراد العاديين في أن القيم الثقافية التي قد يأتي بها النابهون إنما تعكس آمال وطموحات الأفراد العاديين . كما تتأكد هذه القيم من خلال تفاعل الأفراد العاديين مع بيئتهم المادية والاجتماعية .

وباختصار ، إن لم يتذوق الأفراد العاديين القيم الثقافية ، وإن لم يعملوا على تطبيقها في حياتهم الدارجة أو يستخدمونها في ممارستهم المعيشية ، فلن يكون للقيم الثقافية وجود حقيقي وفعال ، ولن تصبح أبداً أحد أركان التراث الثقافي القومي .

والآن ، بعد العرض السابق الذي أظهر أن الظواهر الثقافية هي إفرازات النتجزات البشرية ، يجدر بنا طرح السؤال التالي :

ما المقصود بالثقافة ؟

بادئ ذي بدء ، ينبغي الإشارة إلى أن هناك نمطاً عاماً للتفسير طرأ على لفظة ثقافة . ويمكن استخدام هذا النمط كخريطة يمكن الاسترشاد بها في معرفة التغيرات العريضة في الحياة والفكر ، وفي اللغة أيضاً . وفي محاولة من وليامز في كتابه (الثقافة والمجتمع ١٧٨٠ - ١٩٥٠) أوضح أن اكتشاف فكرة الثقافة ، وأن التغير الذي حدث لدلول ومفهوم اللفظة ذاتها في استعمالاتها الحديثة العامة ، قد بررت في التفكير الإنجليزي في الفترة التي نصفها عادة بالثورة الصناعية .

وفي هذا الصدد يقول وليامز : كان معنى الثقافة يدل أساساً على اتجاه النمو الطبيعي ثم أصبح معناه عملية تدريب إنساني . غير أن هذا الاستخدام الأخير ، الذي كان يعني تهذيب شيء ما في العادة ، تغير إلى أن أصبحت لفظة ثقافة تعني شيئاً مستقلاً في حد ذاته ، وذلك في القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر . وأصبح معناها أولاً حالة أو عادة عقلية عامة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بفكرة الكمال الإنساني . وغدت تعني ثانياً الحالة العامة للتطور الفكري في مجتمع بأسره . والمعنى الثالث هو : الكيان العام لفنون . وفي أواخر القرن التاسع عشر أصبحت تعني معنى رابعاً ، هو : طريقة شاملة للحياة : مادية ، وعقلية ، وروحية . (١٨)

ولقد تطور معنى "الثقافة" فأصبحت بأوسع معانيها " البيئة المصطنعة بأكملها ، التي يخلقها الإنسان بتأثير عمله في العالم الخارجي ، فتشمل الأدوات والآلات والأعمال المسماة الفن . كما تشمل أدوات الفكر ، والكلمات ، والمفاهيم ، والتفنيات العقلية ، والحساب ، والمهارات " .

في ضوء ما تقدم ، الثقافة هي كل ما ترسب في ذاكرة الفرد (الثقافة الفردية) ، أو في الذاكرة المشتركة لأفراد المجتمع (كما يتجلى في المكتبات والمتاحف والمعاهد والأكاديميات) ، وذلك نتيجة لآثار الخبرات والتجارب السابقة" . (١٩)

وهناك من يرى " أن الثقافة جزء لا يتجزأ من الحياة ، سواء أكانت على صعيد الوعي ، أو على صعيد اللاشعور ، وسواء أكانت فردية أم جماعية . وهي تمثل الخلاصة الحية لنتجزات الماضي والحاضر التي ترتب عليها عبر القرون نظام من القيم والتقاليد والأدواق ، تتحدد به

عبقرية الشعب المعنى . وهى لابد إذن أن تطبع بطابعها جهود البشر الاقتصادية . وأن محمد أسهاب القوة والضعف فى عملية الإنتاج فى أى مجتمع" . (٢٠)

أما تعريف الثقافة التالى . فقد جاء فى المؤتمر العالمى للسياسات الثقافية الذى عقد فى مدينة (مكسيكو سيتي) سنة ١٩٨٢ : " الثقافة يمكن أن تعرف الآن بأنها مجموع السمات المركبة التى يتميز بها مجتمع من المجتمعات ، أو أية مجموعة اجتماعية ، روحياً ومادياً وفكرياً وعاطفياً . وهى لا تشمل الفنون والآداب وحدها ، ولكن تشمل أيضاً أساليب الحياة ، وحقوق البشر الأساسية ، وموازن القيم والتقاليد ، والمعتقدات" . (٢١)

وبعد أن ذكرنا بعض التعريفات الثقافية ، نحاول الإجابة عن السؤال التالى :

ما دور المنهج التربوى فى إبراز العلاقة التفاعلية بين الإنسان والثقافة ؟

إذا كانت التربية عملية يشتركها بعض الناس للتأثير على غيرهم من الناس ، وبخاصة حين يكون هؤلاء الغير صفاراً بسهل لتأثير عليهم ، للخبر أو للشر . لذا ، تسمى التربية الصالحة إلى إكساب الفرد المهارات التى يحتاج إليها فى حياته . كما ، تتضمن التربية التأثيرات التى من خلالها ، يمتص الفرد القيم التى يقرها المجتمع . (٢٢)

أما عن التربية داخل المدرسة ، فهى تهتم بتعريف التلاميذ قواعد وأساسيات العلم بمختلف فروع ، كما تهتم بثق القيم الأخلاقية التى تتضمنها المناهج المدرسية ، وتنبه فى نفوس التلاميذ .

إذن ، على ضوء أن الثقافة هى الراسب المتخلف فى عقولنا ، وأن التربية هى العملية التى يتولاها الأفراد أو المجتمع لتحديد تكوين وتركيب هذا الراسب . يمكن الزعم بأن هناك عدة أغاظ من التربية تبعاً لطبيعة العمليات التى تؤدى إلى تحقيق هذا الترسيب ، الذى هو فى الوقت نفسه أداة عقلية ، وشكل من أشكال التححر العقلى . وكشال يمكن التمييز بين التربية النفس حركية (مسك القلم - قيادة السيارة - الكتابة على الآلة الكاتبة) ، وبين التربية المعتمدة على العقل بدرجة كبيرة (معرفة الحروف والأرقام والكلمات والصيغ - الرموز والشفرات - التكيف مع الأوضاع - استحضار صور الماضى فى الذهن) وهنا ينبغي أن نفرق بين غططين من التربية من ناحية اكتساب الثقافة مهما كان نوعها ، وهما : التربية المركزة ، وهى مفهوم ضيق للتربية ، لأنها تقوم على نظام التركيز فى الزمان والمكان . أما التربية الذاتية وهى التربية فى مفهومها العريض ، وهى تربية لا ترتبط نظرياً بنقطة معينة فى الزمان والمكان . (٢٣)

وإذا كنا قد تحدثنا عن التربية ، فإننا نخصص الحديث فيما يلى عن دور المنهج التربوى فى إبراز العلاقة الدينامية بين الإنسان والثقافة . فنقول إن المنهج عليه أن يؤكد ويبرز حلال المواقف التدريسية داخل حجرات الدراسة وخارجها ما يلى :

* استشراف المعانى والقيم الثقافية تتجاوز إرضاء وإشباع الحاجات البيولوجية الأولية ، لأنه ليس بالغنىز وحده يحيا الإنسان

* العمل أحد الأساسيات الرئيسية التى تقوم عليها الثقافة . ويتطلب العمل أن يتلاحم

- الإنسان مع الطبيعة والأحداث والناس في المجتمع الذي يعيش فيه .
- * الثقافة تراكمية البناء ، إذ أن الأعمال الجديدة لا يمكن أن تقوّم لها قائمة دون استيعاب لما أنجزه السابقون ، حتى يمكن إبعاد القيم الثقافية التي أصبحت لا تناسب ظروف العصر وإمكاناته .
- * الثقافة أولاً وأخيراً تخص الإنسان ، وهي من صنعه في أغلب الأحيان . لذا ، يجب أن يدرك الإنسان أن علو قامة وسمو مكانته يتوقفان على ما تتضمنه منجزاته من معانٍ راقية ، وبذا يمتدح لديه الوعي بذاته ؛ فيعرف الحدود التي ينبغي أن تكون عليها علاقاته بالآخرين وبالحياة ذاتها .
- * الثقافة انعكاس لما يبتكره الإنسان لنفسه وللآخرين . لذا ، ينبغي ألا يفكر الإنسان فيما يخصه فقط ، بل عليه أيضاً أن يفكر فيما يصون ويحافظ على حياته وعلى حياة الآخرين في ذات الوقت .
- * آفاق الثقافة تتجاوز حدود الزمان والمكان ، وتتفاعل جوانبها المختلفة فيما بينها لذا ، ينبغي أن ينطلق الإنسان من عالم الواقع ، ليرتاد آفاق المجهول ، ليحاول كشف أسرارهِ .

المنهج التربوي والتأكيد على القيم

لقد انبثقت قوة التربية على أساس أنها كالثقافة والتعليم ، يجب أن تلازم الإنسان طوال حياته . ولما كانت المناهج هي الوسيلة الرئيسية للتربية لتحقيق أغراضها وأهدافها ، أصبحت مسئولية المناهج مزدوجة ، إذ يجب عليها ومن خلالها أن يتعلم الإنسان كيف يعلم نفسه بنفسه ، وبخاصة أن هذا الإنسان عليه أن يترك المدرسة في نهاية المطاف مهيا طالت الفترة التي يقضيها فيها ، وبذا ظهر مفهوم التعليم مدى الحياة (التعليم الذاتي) . أما المسئولية الثانية للمناهج فهي إبراز وتوضيح أن علم الإنسان يزداد بالعطاء . وأنه لا حير في العلم الذي لا ينفع الناس . لذا ، يجب أن تنصهر جميع الماهج التي يدرسها الطالب في بوتقة لتظهر في نسيج كامل متكامل الأطراف من أجل تحقيق الهدف السابق . أيضاً ، لم تعد دراسة المناهج مجرد ترف عقلي ، وإنما تقع عليها مسئولية التصدي لمشكلات الموجودة في المجتمع بالبحث والدراسة لإيجاد حلول عقلانية لها .

مادام الأمر كذلك ، فعلى المناهج المدرسية أياً كانت : وطنية ، رياضية ، بدنية ، فنية ، فكرية ، علمية ، مهنية أن تصدى للسلبات السابقة ، وتحاول أن تحلها لتصل إلى أسبابها الحقيقية ، ولتضع الوسائل والحلول المناسبة لمعالجها ، وذلك ما يوضعه الحديث التالي

دور المنهج التربوي في مقابلة أزمة القيم في عالمنا المعاصر :

تستطيع المدرسة تحقيق المهام والأغراض التي قامت من أجلها ، كذا يمكنها تنفيذ الأهداف المشروعة منها كمؤسسة تربوية لها مسئولياتها المحددة ومهامها المرسومة .

بمعنى ، إذا وجهت المدرسة جل جهودها وإمكاناتها ، تستطيع التأكيد على بعض القيم الإيجابية التي تخص الإنسان ، والتي تمثل بالنسبة له الأسس أو المقومات الأساسية لتهنجه الحياتي والسلوكي من حيث علاقاته مع الآخرين ، أو التي ترتبط بتركيب الإنسان الداخلي من حيث مزاجه وانفعالاته وأفعاله وممارساته ، مما يؤثر على توافقه النفسي ونسق علاقاته مع نفسه ومع الآخرين .

وتقع مسئولية اكتساب المتعلمين لبعض القيم الموجهة ، على المناهج بالدرجة الأولى ، على أساس أنها وسيلة التربية وأدائها في تحقيق أهدافها ، حيث يتم ذلك إما بطريقة صريحة (المنهج المعلن) أو بطريقة غير معلنة ومستترة (المنهج الضمني) .

ومن أهم القيم التي ينبغي أن يسعى المنهج لإكسابها للمتعلمين ، نذكر : الحب ، العدل ، الرحمة ، الصدق ، الأمانة ، التسامح ، الإخاء ، التضحية ، التواصل الخ . وتتل القيم السابقة مقومات التربية الأخلاقية عند المتعلمين .

ولا تنهى قضية القيم عند حدود الإطار الذي يظهر مقومات التربية الأخلاقية للإنسان أو الذي يبرر محددات سلوكه الشخصي والعام ، وإنما للقضية جانبها الآخر ، الذي يشمل في القيم السلبية المضادة التي قد تسود المجتمع ، وتكون من القوة بحيث تجعل الإنسان عاجزاً عن

مواجهتها مهما كان متمسكاً بالقيم الأصلية النابعة من داخله من جهة ، أو مهما حاولت المدرسة إكسابه بعض القيم والاتجاهات الإيجابية من جهة أخرى .

وهنا قد يقول قائل :

أنبست القيم السائدة في المجتمع نابعة من قيم أفراد هذا المجتمع ؟

يمكن أن تكون الإجابة عن السؤال السابق بالإيجاب في حالة استقرار المجتمع ، إذ تكون القيم ثابتة وراسخة ، لأن كل فرد في المجتمع يعرف دوره تماماً ويسعى إلى تحقيقه بجد واجتهاد دون تنبيه أو تنويه من أحد ، ولا يوجد تضارب بين مصالح الناس يجعل العلاقات غير مستقرة بينهم .

ولكن إذا كانت الأوضاع في المجتمع غير مستقرة لأسباب داخلية أو خارجية ، تندس بين قيم هذا المجتمع بعض القيم الدخيلة أو المستوردة ، وقد تكون هذه القيم من القوة بحيث تمثل أمراً واقعاً لا يمكن تجاهله ، ويكون على حساب القيم الأصلية النابعة من صحيح التراث

بمعنى ، تهتز القيم التراثية في أغلب الأحوال أمام القيم الزاحفة بقوة في حالة عدم وجود استقرار في المجتمع . ومن هنا ، تحدث أزمة القيم في المجتمع التي قد تؤدي إلى حدوث مواجهات وصدامات قد تصل إلى حد العنف بين الناس في المجتمع الواحد .

تأسيساً على ما تقدم ، قد يضعف دور المنهج التربوي في مقابلة التحديات المفروضة عليه من الداخل والخارج ، وبخاصة إذا لم يدرك أصحاب القرار عاقبة هذا الأمر . أما إذا كان أصحاب القرار على درجة عالية من الفهم والوعي ، فإنهم يحاولون بكل طاقاتهم إزاحة أية محاولات مقصودة تحول دون أن يؤدي المنهج المهام القومية المرسومة له .

حقيقة ، يكون في حكم السحيل أن تتحقق تماماً المهام المطلوبة من المنهج عندما تنفسي الأزمات وتزداد التناقضات في المجتمع . وما يجعل المهمة صعبة وشاقة على المنهج أن حدوده القيم لا تقتصر على القيم أنفة الذكر ، وإنما توجد قيم دولية تحكم العالم وتنحكم فيه . ولا نتجاوز القول إذا قلنا إن هذه القيم من القوة والهيمنة بحيث أنها تتعدى الحدود الإقليمية للدول . لذا فإنها تؤثر بقوة في مقدرات ومستقبل الدول الغنية والفقيرة ، المتقدمة والنامية على السواء . وهذا هو السر في أننا نعيش في عالم مأزوم بسبب القيم المسيطرة والمفروضة على البشرية قهراً وقسراً .

ولعل من أبرز القيم التي تتسم أو التي يمكن وصفها بالدولية أو العالمية القيم التالية :

١ - السلام العالمي .

٢ - الحرية والديمقراطية .

٣ - العمل والتعاون .

وسوف نتطرق لكل قيمة من القيم السابقة بالتحليل والدراسة مع إبراز دور المنهج التربوي في إكساب هذه القيم للمتعلمين ، علماً بأن تحقيق ذلك ليس بالأمر السهل والهيئ لأنه يتوقف على متغيرات إقليمية وقومية ودولية عديدة .

ونؤكد هنا أنه مهما كان دور المنهج التربوي في تحقيق القيم السابقة ضعيفاً أو محدوداً ، فإن هذا الدور مطلوب جداً حتى لا تتأزم الأمور عما هي عليه الآن ، فيشعر الإنسان وكأنه يعيش في عالم بلا قيم تحكمه ، فيفقد بذلك المعنى الحقيقي لحياته والهدف السامي في وجوده كإنسان .

(١) مشكلة السلام العالمي في عالمنا المعاصر :

يموج الآن عالمنا المعاصر الذي نعيش فيه وننتهي إليه ، بتغيرات هائلة وحذرية في نظام حياة الإنسان على الأرض ، بحيث شملت هذه التغيرات تطلعات الإنسان وتوجهاته وأمانه المستقبلية وطروره الحياتية .

وتعود لتغيرات التي حدثت في نظام حياة الإنسان إلى التغيرات والتطورات الحياتية والأيدولوجية والسياسية والتقنية والمادية التي يشهدها العالم الآن . سواء أكانت تلك التغيرات خارجية وتمس حدود العلاقات القائمة بين بعض البلدان والشعوب ، أم كانت داخلية بحيث تقتصر فقط على جوهر العلاقات بين الأفراد في بلد أو شعب بعينه .

ولقد كان للعلم والتكنولوجيا أثرهما الفاعل والمؤثر في إحداث تلك التغيرات ، إذ بسببهما أصبحت الكرة الأرضية مجرد قرية صغيرة وبلا حدود ، بحيث أصبح من الصعب جداً إخفاء أية أحداث قد تقع على أي جزء في هذه القرية .

ونتيجة لهذا التلاحم ، كان من المفروض نظرياً أن تكون التغيرات التي حدثت - وما زالت تحدث - في صالح الإنسان بعامة والبشرية بخاصة ، بحيث تدفع بهما إلى الأمام وفي طريق التقدم واخضرار . ولكن ما حدث غير ذلك تماماً ، إذ ظلت الأوضاع على ما هي عليه ، ولم تتغير نحو الأفضل ، يعني ، ظل الغرب هو الأقوى علمياً وتكنولوجياً ، بينما يعاني الشرق من تخلفه المعرفي والتقني ، وظل الشمال هو الأغنى ويتمتع بحياة الترف والرفاهية ، بينما يعاني الجنوب من الفقر والمجاعات والأوبئة

والسؤال : ما الذي تترتب على التغيرات التي يموج بها العالم حالياً ؟

إذا نظرنا حولنا لوجدنا أن العالم يعيش في أزمت ، ولعل أخطرها هو ما يتعلق بأزمة السلام . فالجروب ما زالت قائمة في أماكن كثيرة وبين العديد من الدول ، والأزمات والتوترات والحلاقات بين الشعوب والدول على السواء باقية ولن تنتهي .

والأدهى والأعظم من ذلك أن أزمة السلام التي يعيشها العالم الآن ، قد اشتدت في الفترة الأخيرة للدرجة التي أصبح فيها البقاء الإنساني والأمن البشري والتعايش بين الشعوب تمثل بالفعل مشكلات حقيقية في عالمنا المعاصر ، رغم أن البعض يزعم بأن العالم يعيش فترة من الوفاق الدولي ، ويشهد استرخاءً للسلام لم يكن لهما وجود من قبل .

والحقيقة ، أنه بالرغم من الإنجازات التكنولوجية التي حققها الإنسان بفضل التقدم العلمي والتطور المعرفي ، فإن الإنسان يقف حائراً ، ويشعر أنه في مفترق الطرق ولا ينعم بسلام حقيقي ، ويزداد انفصاله عن الواقع . كنتيجة لذلك ، أصبح الإنسان مصطرباً مرتبكاً ويعاني من احتلال نفسى اجتماعي ، مما زاد من شعوره بالانغتراب عن أهله وذويه .

ويعود كل ما تقدم إلى إدراك الإنسان أن التقدم العلمي والتقني لم يسخرها لسماته ولتحقيق أحلامه في توفير حياة أفضل له ، بقدر تسخيرها لإحداث كارثة الفناء الجماعي للبشرية ، عن طريق تدمير العالم في أية لحظة ، أو لسيطرة بعض الدول على مقدرات الدول الأخرى ، أو لإلغاء وتهميش دوره كإنسان للدرجة التي قد تجعله يفقد سيطرته بالكامل على مصيره

وفي هذا الصدد ، يقول جوزيف كاميللري مؤلف كتاب " أزمة الحضارة " :

" إن انتقال الإنسان من الحالة البدائية إلى التقنية الضخمة الحديثة ، جعل الإنسان هشاً قابلاً للعطب أكثر من ذي قبل ، لأن المكاسب العظيمة في المعرفة القسمة في حد ذاتها ، وفي الإنتاجية ، كانت ذات أبعاد أعظم كثيراً إذ وفرت له الضرر من أدوات التدمير والعنف ، وهكذا فإن أزمة الإنسان المعاصر عميقة جداً وشاملة جداً ، وأى محاولة ، مهما كانت حادة لتحليلها ، تبدو تحدياً لقوة العقل البشري وتصوراته " . (٢٤)

ويبرز الحديث السابق أن أزمة الإنسان الحقيقية هي أزمة بقاء من جهة ، واختلال توازن وانتران داخله من جهة ثانية ، وأزمة ثقة بينه وبين الآخرين من جهة ثالثة ، لذا فإن الإنسان في عالمنا المعاصر لا ينعم بالسلام لأنه يفترقه في الأساس .

انطلاقاً مما تقدم يمكننا الزعم بأن المشكلة الأصيلة بالنسبة لهذا العالم ، هي مشكلة لها ثلاثة محاور أساسية ، هي : البقاء ، والأمن والتعايش . فالعالم مهدد بفنائه في أية لحظة ، لذا فإن الناس لا ينعمون بالأمن والأمان . وحتى إذا تحقق بقاء العالم وأمنه فإن تحقيق السلام على مستوى الأفراد أو الدول ، يكون أمراً صعباً بعيد النال . بسبب انقسامهم إلى قوميات وطوائف ، وبسبب اختلاف مواردهم وسياساتهم وأيديولوجياتهم وأجناسهم .

والسؤال : ما دور المنهج التربوي في التأكيد على أهمية السلام في عالمنا المعاصر ؟

ينبغي أن يبرز المنهج التربوي على طريق التحليل والنقد موقف المدرسة من القضايا المهمة التالية :

* يعيش الإنسان في عالم مأزوم يتسم بالتعقيد الشديد بدرجة غير معقولة ، ويتصف بالتغيير السريع بوتيرة عالية . ومن هنا ، لن ينعم الإنسان بسلامة ، لأنه مهما حاول اللحاق وراء كل جديد ، فسوف يلهث دون أن يحقق نجاحاً يذكر ، وقد يؤثر ذلك في قيمه الشخصية ومعتقداته ومستواه الخلقي .

ما نقده ليس دعوة للتفاس ، أو عدم الجدية في السعي وراء التغييرات المتلاحقة التي ينتج عنها كل جديد ومتعدد ، وإنما هو دعوة للإنسان كي يوازن بين إمكانياته المادية وقدراته العقلية والذهنية . وبين مستوى آماله وطموحه ، وبذا يستطيع أن يحقق ما يصبو إليه عن طريق هادئ ودون انفصال ، دون أن يحاول سباق الزمن أو الجري وراء عقارب الساعة ، مع الأخذ في الاعتبار ترتيب الأولويات بالنسبة له ، فببداً بالمهم فالأقل أهمية.

أيضاً ، ما تقدم دعوة للإنسان ليدرك أن إنجازات العصر ليست بالضرورة أن تكون جميعها مفيدة بالنسبة له ، لأن بعض هذه الإنجازات قد لا تتوافق مع القيم التي يؤمن بها ، والاعتبارات الأخلاقية التي يسترشدها في حياته . لذا ، يكون من غير المعقول ومن غير المقبول أن يقبل الإنسان بعض إنجازات هذا الزمان التي قد تؤثر سلباً في سلامه الداخلي .

* يعيش الإنسان في هذا الزمان في عصر الذرة أو العصر النووي ، حيث باتت توظيف الذرة في الحياة المعاصرة أمراً واقعاً ولا مفر منه ، سواء أكان ذلك في الاستخدامات السلمية أم العسكرية التدميرية . وبالنسبة للاستخدامات السلمية للذرة في مجالات انطب والزراعة والصناعة الخ ، فهذا أمر مطلوب وواجب : كي ينعم الإنسان بحياة سعيدة . أما بالنسبة لاستخدامات الذرة في الحروب بقصد التدمير والفساد للجيش البشري ، فهذا أمر مرفوض تماماً ، لأنه يعنى ببساطة تدمير الكرة الأرضية ، وقتل الملايين من البشر ، وترك مئات الملايين مشوهين أو مصابين بالأمراض . ولعل أصدق دليل على ما تقدم ، أن أول قنبلة ذرية أسقطت على مدينة هيروشيما باليابان في ٦ أغسطس من عام ١٩٤٥ ، راح ضحيتها ٧٨ ألف نسمة في انفجار لم يدم أكثر من عدة دقائق ، فما بالنا اليوم بعد أن تضاعفت قوة تأثير القنابل الذرية آلاف المرات مقارنة بالقنبلة التي أسقطت على هيروشيما .

ويبرز الحديث السابق أهمية تشجيع كل المحاولات المبنية على مستوى العالم لنزع السلاح ، ولجعل الشرق الأوسط منطقة خالية من الأسلحة الذرية والنووية . ولو تحقق هذا الأمر ، سوف توجه الإمكانيات التي يتم صرفها على التسليح ، إلى مجال رفع مستوى معيشة الإنسان . وبذا تكون الفائدة مزدوجة للإنسان ، إذ ينعم بالسلام ويعيش في رفاهية في ذات الوقت .

وهنا ، قد يقول قائل :

أهذه دعوة إلى فك الجيوش وحلها تماماً ؟

إن فك الجيوش وحلها بالكامل ليس دعوة ، وإنما هي أمنية غاية جداً لكل إنسان في أي مكان وزمان ، ولكن هذه الأمنية لم ولن تتحقق أبداً ولن ترى النور . وإذا تحقق فك الجيوش ، فذلك بمثابة اعتراف كامل بأن السلام هو الأبقى والأمنع بعد معاناة البشر المتلاحقة من وبيلات الحروب على مر العصور . ولكن السلام لم يتحقق منذ خلق الله الإنسان بسبب رعونته الإنسان وتهوره أحياناً ، وبسبب الطمع وحب الامتلاك والرغبة في السيطرة أحياناً أخرى .

مادام الأمر كذلك ، فإن إقامة وبناء جيش قوى يصبح أمراً واجباً وضرورياً ، تحسباً من خرق بعض الدول للمعاهدات والاتفاقيات الدولية ، بشرط اقتضار هذه العملية على العناد العسكري التقليدي دون استخدام التسليح النووي ، لأن خسائر الحروب التقليدية مهما كان حجمها لا تقارن أبداً بخسائر الحرب الذرية . مع مراعاة أن السلا هو الأجدى والأمنع في حل المشكلات بين الناس وبين الدول على السواء .

وباختصار ، قد يكون بناء الجيش القوي القادر وقت السلام من الأمور المهمة واللازمة لاستقرار الأوضاع الداخلية والخارجية للدولة ، بشرط عدم توظيف الأسلحة النووية فى تسليح الجيش ، على أن يكون ذلك مممولا بة على مستوى جميع جيوش العالم .

* يعيش الإنسان الآن فى عصر العلم والتكنولوجيا اللذين أصبحا دون منازع مصدر القوة الأساسية لإنسان هذا الزمان . لقد كشف العلم للإنسان أدق أسرار الكون والفضاء ، وجعله يرفض أخذ الأمور على علاتها دون ميرر عقلاني ، وأظهر له زيف بعض المعتقدات والتصورات القديمة أو بعض المسلمات والبدهييات العتيقة البالية . أيضا ، فإن التكنولوجيا أسهمت بدور عظيم الشأن فى طمأنينة وراحة الإنسان وتحقيق آسالة وأحلامه وطموحاته . فعلى سبيل المثال ، يصعد الإنسان للفضاء ويهبط منه ، وكأنه يسافر من بلدة لأخرى سفرا روتينيا باستخدام أية طائرة . كما ، أن هبوط مركبات الفضاء على سطح القمر ، لم يعد موضوعا له أهمية عظمى للإنسان ، لأن هذه العملية تبدو الآن كقصة قديمة قرأها أو سمع عنها من قبل . إن التكنولوجيا فى ثورة مستمرة تزداد تعمقا وتعجزا وتأثيرا فى مجمل حياة الإنسان ، للدرجة التى جعلتنا نطلق عليه مجازا اسم الإنسان التكنولوجى .

وتكمن المشكلة الحقيقية للعلم والتكنولوجيا فى البعدين التاليين :

(أ) بسبب التقدم العلمى والتكنولوجى المذهلين ، فإن عدد الاكتشافات والاختراعات يزداد باطراد ، كما أن عدد المعلومات يتضاعف كل عشر سنوات تقريبا ، فإذا استمر الحال على ما هو عليه الآن ، سوف يترتب على ذلك :

- حيرة الإنسان وبلبلته بالنسبة لاختيار أخص خصوصياته ، من حيث نوع التعليم والمهنة وطريقة المعيشة ، وسط هذا الكم الهائل المتوفر بين يديه من شتى ألوان المعرفة ومن مختلف دروب التقنيات .

- عدم بقاء أى شىء من ميزانيات الدول التى تهتم بإعطاء الأولوية للأبحاث العلمية ، إذ أن الإنفاق على هذا المجال يكون على حساب بقية المجالات ، بحيث لن يبقى شىء يذكر للتعليم أو الصحة أو الغذاء أو الجيش .

(ب) إن تطور الثقافات الإنسانية هو فى حقيقة الأمر تطور للتكنولوجيا التى اخترعها الإنسان لكفالة إشباع حاجاته الأساسية ولضمان استمراريتها ، ولتلبية حاجاته الكسالية فى حالة توفر ووجود فائض .

لهذا السبب ، ينبغى أن يسبق عملية تحديث التكنولوجيا نوع من تحديث ثقافة الإنسان الذى يتعامل مع التكنولوجيا المتطورة .

والمقصود بتحديث ثقافة الإنسان هو تجديد فكر الإنسان ليقبل ويستوعب أولا التغيرات الثقافية الملحة التى أحدثتها العلاقة الجديدة بين الآلة والإنسان . (٢٩)

وعندما نقول تجديد فكر الإنسان ، فإننا نعنى هذه اللفظة بكل ما محمله من معانى ، لأن

ثقافة الإنسان المحلية لن ترسم له أبداً مسار التقدم ، وربما تقل حاجزاً يحوّل دون إدخال التكنولوجيا الحديثة للاستفادة منها على أساس أنها رخص من أعمال الشيطان . كما يدعى ذلك بعض البسطاء من الأصوليين .

ويجدد التنويه هنا إلى نقطة مهمة ، وهي أن عدم تحديث ثقافة الإنسان في الدول النامية (دول العالم الثالث) يجعل من عملية انتقال التكنولوجيا لهذه الدول مجرد حركة مظاهرة أو مجرد أكلوية عظمى .

حقيقة ، قد تعبر التكنولوجيا الحدود القومية للدول النامية ، ولكنها لن تسفر أبداً عن أي تغير فيها ، ولن تظهر أي تطور ملموس للإنسان الذي يتولى تشغيلها في هذه الدول بالنسبة لقدرته على اختراع المرحلة التالية من التكنولوجيا المطلوبة . وبذا ، تظل تبعية الدول النامية للدول المتقدمة قائمة ، مما يعطى الفرصة والتبريرات لبعض الناس في الدول النامية للقيام بأعمال غير مشروعة ومخلة بالأمن القومي ضد حكوماتهم وضد مصالح الدول المتقدمة ، بحجة فك الارتباط القائم ، أو إخراج بلادهم من حظيرة التبعية الاقتصادية والعلمية والثقافية والسياسية والعسكرية للدول المتقدمة .

(٢) الحرية في ظل أزمة الديمقراطية في عالمنا المعاصر :

بادىء ذي بدء ، ينبغي الإشارة إلى أن السلطة السياسية (الدولة) هي السلطة المتعلقة بشئون الحكم ، حيث تتولى فئة حاكمة مسئولية إصدار القرارات والأوامر ، بينما توجد فئة أخرى محكومة لا يكون لها إلا الطاعة والتنبع والالتزام بالقوانين والتشريعات ، مع مراعاة أن تحقيق الأمن والاستقرار في الداخل ، وصد الغارات عن الحدود في الخارج ، هو مسئولية السلطة السياسية (الدولة) بالدرجة الأولى .

وتكمن المشكلة الرئيسة بالنسبة للحدوث السابق في الأشكال والمبررات التي ترتكن إليها السلطة السياسية بالنسبة لمسئولية إصدار القرارات والأوامر أو التشريعات والقوانين إن هذه المسئولية هي التي تفرق بين السلطة الديمقراطية والسلطة الديكتاتورية ، كما سنوضح ذلك في الحديث التالي :

(أ) تقوم الدولة على ثلاثة أركان أساسية ، هي : الإقليم والشعب والسلطة ، وإن كان الركن الأخيرة (السلطة) يمثل حجر الأساس بالنسبة للدولة .

(ب) تهدف دراسة الأنظمة السياسية إلى تحليل الروابط التي تقوم بين الحكام والمحكومين من حيث طبيعة السلطة التي يتمتع بها الحاكم وأساسها ، ووسائل ممارستها ، وأهدافها ، وحدودها ، ومركز الفرد فيها .

(ج) يتطلب تحقيق أمن المجتمع وجود سلطة قوية بشرط ألا تبخل هذه السلطة حريات الأفراد حتى لا تتحول إلى نوع من الطغيان .

(د) توجد فروق جوهرية بين السلطة والقوة ، فالسلطة تعنى الحق وتتطلب وجود القوة ، بينما القوة بلا سلطة تعنى الظلم والاستبداد .

(هـ) لا تقوم السلطة برضا المحكومين في المجتمع الديكتاتوري ، إذ عن طريق القوة والتهديد قد تلزم الأفراد على احترام إرادتها والخضوع لسلطانها ، ويتحقق ذلك تصبح السلطة صالحة لتكوين الأفراد .

(و) يصبح نظام الحكم شمولياً أو ديكتاتورياً في حالة عدم وجود فروق بين الحاكم والسلطة . وفي هذه الحالة ، يجسد الحاكم السلطة ويمارسها على أنها امتياز شخصي يكتسبه بفضل مواهبه التي يتمتع بها ، والتي تميزه عن الآخرين .

(ز) إذا قام نظام الحكم على أساس ديكتاتوري ، فإن السلطة تزول بزوال قوة الحاكم ، وما يتمتع به من عطش وحريوت ، وذلك يجعل الأوضاع غير مستقرة في المجتمع ، إذ تكون السلطة نهياً للأطعام ومحللاً للتنافس بين الأفراد ، وبخاصة للمعمرين منهم أو ذوي النزاعات السلطوية .

(ح) تدعم ظاهرة السلطة بتطور الجماعة الإنسانية ، وتتحول إلى قوانين ونظم تعمل على استقرار الأوضاع في المجتمع الديمقراطي .

(ط) في ظل الحكم الديمقراطي ، تكون السلطة ملكاً للدولة وليس لأشخاص الحكاء . وبذا لا يكون الحاكم إلا مثلاً للسلطة ، ويمارسها باسم الدولة .

والسؤال : إذا كانت الحدود بين الديمقراطية والديكتاتورية واضحة بدرجة كبيرة فلهذا الزعم بأن الديمقراطية مأزومة ؟

تكون الديمقراطية في موقف صعب للغاية عندما يزعم الحاكم بأنه الخادم الأول للدولة . ويتصرف وكأن عليه تقديم حساب عن عمله أمام المواطنين . أيضاً ، تكون الديمقراطية في أزمة عندما يخدع الحاكم الناس بأنه لا يريد إلا خير الدولة . لذا ، فإنه يدعى بأن جميع أعماله وأفعاله وتصرفاته من أجل المزيد من الرعاية والاهتمام بمصالح الناس . كذلك ، تكون الديمقراطية في مأزق عندما ينجح الحاكم في أخذ موافقة الشعب على استخدام جيش دولته القوي والضمخ في العدوان على الدول المجاورة .

إن النماذج السابقة ، لهن قليل من كثير من الأوضاع ، التي تكون فيها الوقائع غير محددة وغير دقيقة ، للدرجة التي تجعل شاهد العيان من العامة ، لا يستطيع الحكم ما إذا كان الحاكم يؤمن أو لا يؤمن بالديمقراطية كأسلوب للحكم .

وقد لا يقتصر الأمر عند الحد السابق ، إذ قد يؤمن الناس من ناحيتهم ، بأنهم اختاروا من بينهم أكثر الناس عدالة في الحكم ، وأفضل من يخدمهم كراعي صالح ، لذا فإنهم يطلقون عليه صفات غريبة ، قد لا يتسم بها من قريب أو بعيد ، مثل : كبير العائلة ، أب الشعب ، القائد الملهم ، الزعيم الأورحد إلخ

نأسباً على ما تقدم ، قد جعل واجهة الحكم شعار الديمقراطية ، بينما مضمون وجوهر الحكم ، يشير إلى استبداد مطلق يهدم إنسانية الإنسان ، ويحيل البشر إلى عبيد ، ويحول الناس إلى عيون أو حواسيس يراقبون بعضهم بعضاً ، وبذا تكون الديمقراطية في أزمة حقيقية .

ويوضح لنا (إمام عبد الفتاح إمام) كيف أن الديمقراطية كمفهوم سياسي ، وكنجزة لنظام الحكم عانت الكثير على مر العصور . ففى أتبنا قبل الميلاد ، أخطأت الديمقراطية فهم القولات الأساسية للديمقراطية ، إذ لم تنف أتبنا على المدلول الحقيقى لمصطلح الشعب ، وبالتالي فإن جناح الديمقراطية : الحرية والمساواة لم يتم تحديدهما تحديداً وافياً . أيضاً ، فإن الديمقراطية الرومانية لم تتعد كثيراً فى تصوراتها للمدلولات التى تقوم عليها نظيرتها الأتينية . بمعنى ، أن الديمقراطية الأتينية ، ومن بعدها الديمقراطية الرومانية كنظامين للحكم ، كانا أقرب من النظام الأرستقراطى عن الديمقراطية الحقيقية . وظلت تجربة الديمقراطية - بعد توقف الديمقراطية الباشرة عند اليونان والرومان - قابعة فى وجدان الإنسان ، لم تمح قط ، بل صارت تتعمق وتتأصل كلما أوغلت البشرية السمر فى دهايز الطغاة . ففى عصر النهضة فى أوروبا فى القرنين الرابع عشر والخامس عشر ، بدأ الظاء الإقضاءى يترج . ولكن مع مشارف العصر الحديث ، نشأت الدولة القومية وعملت النظم الملكية فى فرنسا وألمانيا وإنجلترا وغيرها من الدول الأوروبية على تأكيد السلطان المطلق للملوك . وبعد قرون عديدة ، ظهرت على السطح الديمقراطية مرة أخرى فى إنجلترا عندما أجبر الملك على الاجتماع بأصراء الإقطاع فى المناسبات المهمة لطلب المشورة والنصيحة منهم . وجاء جون لوك J. Locke ١٦٣٢ - ١٧٠٤ ، ليوكد على الأساسين الجوهرين للديمقراطية ، وهما : الحرية والمساواة ، إذ أوضح أن الحرية الطبيعية مشتقة من المساواة الطبيعية ، فليس ثمة ما هو أوضح من أن الكائنات من نفس النوع والرتبة تولد مستمتعة بكل مميزات الطبيعة ، ويكل قراها ، ولهذا فإنها تتساوى تماماً فيما بينها ، دون أن يسخر أحدهم للآخر ، أو أن يخضع لسلطاته . أما جان جاك روسو ١٧١٢ - ١٧٧٨ ، فقد دعم مسيرة الديمقراطية عندما أظهر أن الأنظمة السياسية والاجتماعية الفاسدة سلبت الناس حريتهم الطبيعية ، بحجج وأعدا شتى ، وجعلتهم مجرد قطع من الماشية ، ولكل قطع راعيه الذى يحرسه ليفترسه . ويرى روسو أن تكوين الدولة لابد أن يعتمد على الاتفاق الحر بين الناس . وأسهم إيمانويل كانط I. Kant ١٧٢٤ - ١٨٠٤ ، بكثير من الأفكار المهمة التى غذت فكرة الديمقراطية دون أن ينصم ذلك على حصر مباشر . لقد لخص كـنط أفكاره فى ثلاث قواعد أساسية للأخلاق ، وهى :

- * اعمل بحيث تكون قاعدة سلوكك قانوناً عاماً للناس جميعاً .
- * اعمل بحيث تعامل الإنسانية دائماً ، سواء فى شخصك أو فى شخص غيرك على أنها غاية فى ذاتها ، ولا تعاملها أبداً كما لو كانت مجرد وسيلة .
- * اعمل بحيث تشرع قاعدة عملك ، وإبارادتك قانوناً عاماً شاملاً للناس جميعاً . (٢٧)

والسؤال : وماذا عن الديمقراطية الآن ؟

إذا كانت الديمقراطية تعنى حكومة الشعب ، أو حكم الشعب بالشعب على أساس أن السلطة والقانون ملك للشعب ، فإن الديمقراطية كنظام لا نقر أبداً أن يكون الحاكم هو مصدر كل السلطات ، أو أن الحاكم له حق الرضاية الشعبية على الناس .

ولكن عالمنا المعاصر يتسم بجمو مشحون بالخوف والتهديد والعدوان الصارخ على أمن

الإنسان وأمانه . وقد بدفعه ذلك إلى العزلة حرصاً على سلامته وطلياً لنجاته ، ونتيجة لهذا الوضع الذي يفرضه الإنسان على نفسه ، فإنه - في أغلب الأحيان - يجهل كينونة أو هوية الأحداث التي يمج بها واقع الذي يعيش فيه ويتعامل معه . وفي أحسن الأحوال ، إذا استطاع الإنسان معرفة ما يحدث حوله من أحداث ، فإنه قد يفشل بدرجة كبيرة عندما يحاول تحليل وتشخيص ظروف المجتمع .

أيضاً ، فإن عالمنا المأزوم جعل الإنسان يوجه جل اهتمامه نحو السعى الجاد والدؤوب نحو رفع مستوى معيشته ، وبذا أصبح عقل الإنسان مبرمجاً نحو تحقيق الهدف السابق ، ومغلقاً أو متحجراً لتقبل أى مظهر من مظاهر التغيرات السياسية التي تحدث من حوله حتى لو كانت في صالحه .

وفي هذه الحالة ، فإن جميع الأشياء التي تحدث من حوله لا تعنيه ، لأنه لا يهتم إلا بلقمة العيش .

حقيقة ، لا يطبق الحديث السابق على جميع الناس بمعيار واحد ، وإن كان له صداه بالدرجة الأولى عند الكادحين الذين تشغلهم هموم الحياة ، حتى إننا لا نفالي ، ولا نخطأ القول إذا قلنا إن لعبة السياسة تخص المراهقين الذين لديهم مساحة عريضة من الوقت والمال يستنزفونها في هذه اللعبة .

ومن ناحية أخرى ، في الدول الرأسمالية التي تزعم بأنها ديمقراطية ، يتحول الإنسان إلى سلعة تباع وتشتري في أى وقت وفقاً لإمكانات صاحب العمل . وبذا تحولت الديمقراطية كأسلوب للحكم إلى صورة مقفنة من صور الحكم الاستبدادي . وفي الدول الاشتراكية التي تدعى بدورها أنها تطبق الديمقراطية بطريقة أكثر التزاماً من الدول الرأسمالية ، يتحول الإنسان إلى ترس في آلة ، وعليه أن يؤدي الدور المرسوم له وفقاً للنظام الفوقي الذي تقره السلطة لعلها . أما الدول التي ادعت أنها ديمقراطية اشتراكية ، أو اشتراكية ديمقراطية ؛ فقد تخيلت بين أنجدهين متعارضين تماماً ومتضادين على طول الخط ، وبذا لم يكن الإنسان في هذه الدول أسعد حظاً من نظرائه في الدول الرأسمالية والدول الاشتراكية .

خلاصة القول . يمكن الزعم بأن الديمقراطية بالمعنى الحقيقي لها ، ثم يتم تطبيقها حتى الآن ، ولا يمكن تطبيقها في ظل نظام دولي مجنون تكون السيادة فيه للأكثر قوة والأوفر غنى أيضاً ، لا يمكن أن تكون الديمقراطية مطلقة معناها الحرفي ، طالما أن الإنسان يحتاج للآخرين في عالمنا المعاصر المأزوم ، وطالما أن الإنسان لا يستطيع أن يفعل كل ما يريد ، ولا يستطيع الحصول على كل ما يختاره .

وبعدنا الحديث السابق إلى السؤال المهم التالي : في ظل أزمة الديمقراطية في عالمنا المعاصر ، ما الحدود التي ينبغي أن يتحرك فيها الإنسان ؟

لقد خلق الله الإنسان حراً ، وترك له الإرادة الكاملة في اتخاذ قراراته ، كي يحاسبه بعد ذلك على نتائج الأعمال التي يقوم بها . وبالرغم من ذلك ، فإن الإنسان أغاث في الأرض فساداً ، وعريد كيفما شاء ، حتى أنه لم يراع كثيراً التعاليم المساوية بالنسبة لما يقوم به من

أعمال غير شرعية أو غير لائقة .

وكتيجة لعدم التزام الإنسان بالقيم الأخلاقية التي حاث بها الديانات السماوية ، ظهرت بعض القوانين الوضعية لتحاسب الإنسان على أخطائه التي قد تبذر منه خلال تعامله مع الآخرين . ولذا يمكن وضع حدود قاطعة وفاصلة لحرية الإنسان ، بحيث لا يعيث بحرية الآخرين أو يعتدي عليهم ، وفي ذات الوقت يتم وضع الضوابط التي تصون حريته فلا يستطيع أن يناله أحد أو يمسسه بسوء ، لأن القانون يحدد بدقة حقوق وواجبات الإنسان .

ويحذر الإشارة إلى أن القوانين الوضعية ليست الرقيب الوحيد الذي يحد من الحرية الكاملة للإنسان في هذا الزمان . إذ أن بعض الأعراف والقيم والتقاليد السائدة في المجتمع قد تكون سطوتها عظيمة الشأن ، بحيث تقبل بدورها قيوداً حقيقية تحد من حرية الإنسان المطلقة

وهذا هو الشأن العجيب . إذ أن الإنسان قد لا يراعى التعامل السواءية في تعاملاته مع الآخرين ، بينما يذعن تماماً للقوانين الوضعية ولا يحاول اختراقها . كما يدرك أنه يكون تحت طائلة العقاب ، الذي قد يصل إلى حد التنكيل أو التصفية الجسدية بقانون الجماعة أو القبيلة ، إذا تجرأ وقام بأعمال تتعارض مع الأعراف والتقاليد القبلية السائدة أو المعمول بها .

ويؤكد ما تقدم ، المقرة التالية :

لا يمسسل السلوك الإنساني عن النظريات المتعلقة بالسلوك الإنساني التي يبتناها الناس فما نؤمن به من أفكار فيما يتعلق بالإنسان يؤثر في سلوكنا الإنساني . وذلك لأنها تحد ما الذي يتوقعه كل إنسان من الآخر ... إن الإيمان أو الاعتقاد يساعد على تشكيل الواقع الفعلي . - (٢٨)

تأسيساً على ما تقدم ، تتساوى الديمقراطية كنظام سياسي يتيح للإنسان الفرصة في وضع القوانين التي يحكم بها نفسه بنفسه . مع الأسلوب الديكتاتوري أو الاستبدادي في الحكم ، الذي يفرض بعض القيم والمثل العليا والأنماط السلوكية ، إذ يقر الإنسان في كل من النظامين السابقين ما يجب أن يقوم به طواعية ويوافق عليه دون مناقشة . وإن كان يخدع نفسه أو يتوهم بأنه قد صنع قيده بيديه في ظل النظام الأول

أيضاً ، إذا اعتقلنا نقلة واسعة ، وتحديثاً عن الديمقراطية بين دول الشمال والجنوب أو بين دول الغرب والشرق ، نقول :

تقوم العلاقات بين دول الشمال (دول الغرب) على أساس الأهداف المشتركة التي تسعى هذه الدول إلى تحقيقها . ولعل أول وأهم هذه الأهداف هو الهيمنة والسيطرة على دول الجنوب (دول الشرق) . لذا ، فإن الديمقراطية في دول الشمال ليست مطلقة لأن أصحاب القرار ديكتاتوريين طبسيهم في الأصل . وبالرغم من الزعم بأن السلطة في تلك الدول تنطق الديمقراطية ، فإن الإنسان هناك لا ينعم بحريته كاملة بسبب المحاولات المقصودة التي تتم بهدف التأثير على عقل الإنسان وفكره .

وفي هذا الصدد يقول هوبوت أ . شيفلر :

" كذلك يزعم المصلون أن نظام التعليم ، بدءاً من مرحلته الابتدائية حتى مستوى

الجامعة ، يخلو تماماً من أي غرض أيديولوجي مقصود" . (٢٩)
كما كتب :

" وبسبقي العالم ، باستثناء بعض التجديدات الديكورية المبهرة ، كما هو قايماً . وستبقى العلاقات الأساسية دون تغيير من حيث إنها على حد زعمهم (مضلل العقل) ، شأنها شأن الطبيعة الإنسانية ، غير قابلة للتغيير . أما فيما يتعلق بتلك الأجزاء من العالم التي شهدت عمليات إعادة تنظيم اجتماعي بعيدة الأثر ، فإن ما يكتب عنها - إذا كتب عنها شيء أصلاً - يركز على العيوب والمشاكل والأزمات ، التي يخلو بالتشبه بها مظلور الوعي في داخل البلاد " (الولايات المتحدة الأمريكية) - (٣) .

وبالنسبة لدول الجنوب الفقيرة والضعيفة عسكرياً ، فعليها أن تسير في فلك دول الشمال الغربية والقوية عسكرياً . ومن ثم ، لا تستطيع دول الجنوب أن تعك نفسها من التغيرات المفروضة عليها . ولا تستطيع أن تتجاوز حدود "سياسات المرسومة لها" . وبذا ، يسقط الادعاء بأن هذه الدول تستطيع فيما بينها تكوين قوة اقتصادية وعسكرية تمكنها من تحقيق الحيد الإيجابي والتعيش السلمي ، لأن دول الجنوب النامية لو فكرت وحاولت تحقيق ذلك فإن دول الشمال المتقدمة لن تسمح لها بذلك أبداً . ولعل أصدق مثال على ذلك أن محاولات " نهرو - تيتو - عبد الناصر" في ستينات هذا القرن من أجل تحقيق المبدأ السابق قد أجهضت تماماً ، ولم تقم لذلك المبدأ بعد ذلك قائمة .

وما دام الأمر كذلك ، فإن دول الشمال لن تسمح بقيام ديمقراطية حقيقية في دول الجنوب للسببين التاليين :

* إن قيام ديمقراطية حقيقية في دول الجنوب يجعل الناس على وعي وإدراك للحقائق بالكامل من حولهم . وقد يؤدي ذلك إلى محاولات جادة للتخلص من الاستعمار الجديد كما قتلته دول الشمال .

* إذا كانت دول الشمال - كما أوضحنا من قبل - لا تمنح مواطنيها الديمقراطية الكاملة ، وتدعي يكامل أجهزتها للتلاعب ببقول الناس فيها ، فكيف تسمح بتحقيق هذا الهدف في دول الجنوب النامية ؟

والآن ، بعد توضيح حدود حرية الإنسان في ظل أزمة الديمقراطية في عالمنا المعاصر ، يكون من المهم طرح السؤال التالي :

ما الدور الذي يمكن للمنهج التربوي أن يقوم به للتأكيد على أهمية الحرية المنظمة للإنسان في حفظ أمن وأمان المجتمع ؟

قد يشور الإنسان على مجتمعه ، ويكون من العوامل الرئيسة في إشاعة الفوضى وعدم الاستقرار في المجتمع ، إذا شعر أنه لا يستطيع أن يكون له يد المبادأة في اتخاذ القرارات التي تخصه . أيضاً ، قد يكون الإنسان السبب المباشر في اضطراب الأمن وترويع الناس إذا شعر أن لا حدود لحرية الشخصية .

لذا ، ينبغي أن يكون للمنهج التربوي دوره الفاعل في تحديد الضوابط التي تحكم علاقة

الإنسان بالآخرين ، وذلك عن طريق تحقيق الآتى :

* إبراز أهمية الحرية المنظمة فى تحقيق سعادة الإنسان ، وفى ضمان مسيرة المجتمع نحو التقدم والحضارة .

* إبراز استعالة تحقيق حرية مطلقة فى وجود حياة وعلاقات اجتماعية بين الناس ، لأن ذلك يكون لصالح الأقوياء ، فتعم الغوضى فى جميع أركان المجتمع .

* تشمل وسائل تنظيم حدود حريات الناس فى : الدستور والقانون ، التشريعات السماوية ، الأعراف والتقاليد ، مع مراعاة أن تحقيق حرية الإنسان لا تأتى بالأساليب المفروضة عليه فرضاً ، ولكنها تتأصل داخله من خلال المواقف الحياتية التى يعيشها ويتعيش معها .

* يؤدى إصدار المزيد من القرارات الإدارية والفرمانات الأمنية بحجة حماية الحرية إلى نزوع الإنسان إلى التطرف والعنف ، فالحرية المنظمة تتعارض تماماً مع أسلوب الحياة الاستبدادية التى تفرض الكثير من القيود والأغلال على تصرفات الإنسان وعلى سلوكه العام

* توفير القنوات الشرعية التى يستطيع الإنسان من خلالها أن يعبر عن رأيه بصراحة كاملة ودون خوف أو رهبة ، يكون من العوامل الرئيسة لتحقيق شعور الإنسان بأنه يتمتع بكامل حريته .

* ينبغى ألا تقتصر حرية الإنسان على حرية حركته أو نشاطه ، وإنما يجب أن تكون حرية الحركة هى وسيلة الإنسان الرئيسة لتحقيق فكره الحر المستنير .

* لا ينعم الإنسان بكامل حريته ، فى الحالات التالية :

- لا يجد وسيلة كريمة للحصول على رزقة أو قوت يومه .

- لا يشترك فى التخطيط لحياته الحالية والمستقبلية .

- لا تنهياً له نفس الفرص المتاحة لغيره .

- لا تراعى قدراته واستعداداته وميوله فى الأعمال التى يكلف بإنجازها .

- يعامل كسلعة أم منتج يتم عرضه وفقاً لسوق العرض والطلب.

- لا تتاح له الفرصة للتعبير عن رأيه أو الدفاع عن قراراته .

(٣) العمل والتعاون فى عالمنا المعاصر :

يقولون إن العمل حق وواجب وشرف ، وأقول إن العمل هو الحياة بمعناها الواسع والعميق. لقد أوصى الله الإنسان منذ بدء الخليقة بالعمل الدؤوب ليحصل على قوته ورزقه . ولا يقتصر الأمر على الإنسان فقط ، فكل كائن حي عليه أن يبذل جهداً خارقاً للحصول على مسكنه ومأكله.

ومن ناحية أخرى ، ترتبط حرية الإنسان بقدرته على العمل والإنجاز ، وبطبيعة ونوعية

العمل الذي يقوم به . ومن هنا ، ينبغي أن يكون للمنهج دوره في الاختيار المهني الأتسب بالنسبة للمتعلّمين ، حتّى لا يعاني المجتمع من وفرة الخريجين من لا تتوفر فيهم الموصافات اللازمة للوظائف التي يعملون فيها ، فيكونوا مجرد شاغلين للمكان فقط بما يزيد من البطالة المفنعة الموجودة في غالبية بلدان العالم .

وفي واقع الأمر ، " تنزايد الحاجة إلى العمالة مع الانتقال من اقتصاد الكفاف إلى الاقتصاد المرتبط بالأسواق الخارجية ، كما تنزايد مع تحسّن الأوضاع الغذائية والسكنية والصحية . وعندما يقضى على الحيازات والمنشآت الصغيرة نتيجة منافسة الحيازات والمنشآت الأكبر ، يفقد الملايين من الناس مصدر رزقهم ويلتحقون بصفوف العاطلين . والواقع أن مشكلات البطالة يمكن إخفاؤها من خلال توفير أعمال لا تنطوي على قيمة حقيقية بالنسبة للأداء الاجتماعي . كذلك ، ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار توزيع القوة العاملة بين الزراعة والصناعة وداخل القطاعات الصناعية . ويرتبط توافر فرص العمل أساساً بحفز الطلب الفعال وتراكم رأس المال ، وكلاهما أمر يصعب تحقيقه في البلدان النامية " . (١٩١)

والسؤال : كيف يمكن للإنسان اختيار المهنة التي تناسبه بالفعل ؟

في المجتمعات الزراعية يفلق المجتمع على عدد محدود من البدائل الحرفية والمهنية التي تعتمد بالدرجة الأولى على الزراعة . ولكن ، في المجتمعات الصناعية التي نأخذ بأسلوب التصنيع - الثقيل والخفيف على حد سواء - بجانب الزراعة ، تتعدد المهن والحرف بدرجة كبيرة ، وبالتالي تزداد عملية الاختيار المنهني صعوبة يوماً بعد يوم . وذلك يدعو إلى تساؤل الفرد لمثل هذه الأسئلة : ما نوع الحياة التي أقتنى أن أحيها ؟ وماذا أتوى أن أفعل بها ؟

ونظراً لتباين ميول وقدرات الأفراد ، فإن كل فرد عليه اختيار ما يناسبه من أنماط الحرف أو المهن المختلفة . لذا ، قد نجد بعض الناس ممن يؤمنون بأهمية الإنجاز ، يتفوق حرفاً تتطلب من أصحابها عدداً كبيراً من ساعات العمل ، بينما يقع اختيار آخرون على مهنة لا تدر عليهم عائداً مادياً كبيراً ، ويكتفون بالدخل الذي يؤمن لهم حياة بسيطة في مجتمع آمن . وهناك من يعول أسرة كبيرة ، لذا يحصل على أعمال إضافية على حساب أوقات فراغهم . كما أن هناك من يتطوع للقيام ببعض الأعمال ، دون النظر ما إذا كانت هذه الأعمال ستدر عائداً مادياً أم لا وبالرغم من كل ما تقدم ، ربما يتم الاختيار بطريقة فجأة عشوائية أو غير صحيحة ، بحيث لا يناسب الاختيار بالفعل مع ميول الإنسان وقدراته العقلية والذهنية .

وبعامة ، فإن عملية اختيار المهنة المناسبة لهي عملية صعبة ومعقدة ، إذ في ضوء هذا الاختيار ، يتحدد أسلوب حياة الفرد المستقبلي . وبما يجعل عملية الاختيار صعبة هو أنها تتأثر بمنعبيات عديدة ، كما أن كثيراً من المهن الحديثة يتطلب من المهارات ، ما لم تتضح أبعادها وملاحة بعد .

ولكن : ما دور المدرسة في عملية اختيار المهنة المناسبة للطلّاب ؟

الحقيقة ، لا تقدم المدرسة إلا أقلّ القليل في هذا الشأن . لذا ، لا يمكن القول بأن الطلاب يعدون إعداداً جيداً لمواجهة البدائل المختلفة في مجال الاختيار المهني ، طالما لا تقوم المدرسة

يتزود الطلاب بالمعلومات والمهارات الضرورية التي تمكنهم من ممارسة عملية الاختيار بالشكل المناسب . وبما ، لا يتحقق الهدف السابق ، وإذا تحقق فإنه يكون غالباً بصورة غير مرضية .

إن من واجب المدرسة العمل بجذبة وانتظام ، لتعريف الطلاب بالمهارات والمعلومات ذات العلاقة بالهنر والمخرر المختلفة ، وبذا تأخذ بأيديهم فى سبيل تحقيق استعباب أفضل للخيارات والبدائل التي ستواجههم فى حياتهم المستقبلية . بالإضافة إلى ذلك ، يجب أن تركز المدرسة جل اهتمامها لمساعدة الطلاب فى اكتساب مهارات تحديد الأهداف ، وذلك بالتدريب على رسم أهداف قصيرة المدى ، وأخرى بعيدة المدى ، والتمرس فى تفحص الصعوبات ودراة النتائج ، والقيام باتخاذ القرارات لإنجاز أهداف عملية ، والتفكير بالخيارات التي ينتقونها مستقبل حياتهم ، والتدريب على التخطيط لإنجازها . إن مثل هذه الأمور ستسهم بلا شك فى مساعدة الطالب عندما يخطط لمسيرة حياته والمهن التي يختارها لنفسه .

وطالما نتحدث عن العمل ، فينبغى علينا أن ننوه إلى أهمية التعاون الذي أصبح ضرورة لازمة للإنسان كى يواجه 'مشكلات التي تقابله فى حياته العملية ، وبخاصة بعد أن تعددت وتنوعت صور تلك المشكلات فى عالمنا المأزوم . إن عالم العمل مملو بالصعوبات التي تتطلب تكاتف الجميع لمقابلتها والتغلب عليها

وفى هذا الصدد ، يؤكد (هوايت) على أهمية تحقيق الأتى :

" إذا كنا نريد أن نحيا حياة مشررة فى عالم سبطل التفاوت سمة سائدة فيه لأجيال عديدة قادمة ، فإن علينا أن نكرس أساليب عملية وعينية يمكن الأمم عالياه الدخل ، والأمم منخفضة الدخل أن تتعاون من خلالها على نحو منسجم لسد الفجوة . ويقدر ما تدعو الحاجة إلى تنمية الموارد الطبيعية ، فسوف تستلزم الجهود بلورة أفضل المعارف العلمية على مستوى العالم فى خطط تساعد الحكومات القومية ذات النظرة البعيدة على صياغتها لكى تتولى بعد ذلك مسؤولية تنفيذها . ويتعين أن تعزز مناهج المساعدة فى كل من مرحلة الدراسات ، ومرحلة التنفيذ الكفائية العلمية ، والحكمة العملية دون التضحية بالكرامة المحلية واحترام الذات ومن المقومات القوية فى الحافز الدافع لتحسين إدارة الموارد العالمية فى المستقبل القريب رؤيا التحدى الذي تقدمه التنمية المتكاملة فى كل الأمم ، أى رؤيا التعاون بين المجتمعات المفكرة فى العالم لتحقيق أهداف ملموسة" . (٢٢)

ولتوضيح العلاقة وثيقة الصلة بين العمل والتعاون ، نقول :

لا يستطيع أى إنسان متحضر ، عاقل ، متزن انفعالياً أن يعيش بمعزل عن الآخرين ، إذ أن الله خلق الإنسان اجتماعياً بطبيعته . لذا ، فهو يحتاج فى حياته أن يتعامل مع الآخرين ، وبالتالي فهو يحتاج أن يتعاون معهم . وحتى يتم ذلك التعاون فى إطار سليم ، يجب أن يتعلم الفرد بعض المهارات وأن يكتسب بعض الأفكار ، التي تمكنه من ممارسة نوع من الحياة التعاونية بينه وبين الآخرين .

إن الجنس البشرى بنفسه كان وراء نشوء بعض المشكلات المعقدة التي تتفاقم حدتها يوماً بعد آخر ، ويحتاج حلها إلى أساليب تعاونية على مستوى عالمى . ومن المشكلات التي فرضت نفسها على العالم ، وأصبح التفكير فى حلها بأقصى سرعة ، ضرورة لازمة لحفظ العالم من

ولايات وكوارث عظيمة الشأن ، نذكر من هذه : مشكلة التلوث البيئي التي تأخذ الآن بعداً عالمياً . أيضاً ، بشكل سياق التسليح تهديداً خطيراً لبقاء الإنسان ، وسوف يتفاقم ويتصاعد هذا خطر طال أمّ الدول المنتجة والمصدرة للسلاح لم تصل بعد إلى اتفاق معقول ، جنب وبعى العالم من أخطار جسام إذا ما تفجرت ، انفجر معها العالم بأكمله . ويشير الواقع إلى أن مشكلة التسليح باتت مشكلة صعبة وتزوّق صعب الإنسانية ، بسبب خرق بعض الدول للاتفاقيات التي يتم تحقيقها في هذا الشأن . أيضاً ، فإن الهجرة على مستوى الأفراد ، وعدم ركونهم إلى الاستقرار في بلد واحد ، زاد من صعوبة العمل التعاوني ، وحال دون أن يصبح هؤلاء الأفراد جزءاً أساسياً من المجتمع الذي يعيشون فيه .

وعلى المستوى القومي ، أصبح من الواجب أن يتعرف الطلاب على بعض المهارات التي تمكنهم من الإسهام ، ولو جزئياً ، بالجهد التعاوني الذي يهدف إلى حل مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه . أيضاً ، من الضروري تدريبهم على مشاركة الآخرين احتفالاتهم ، والتعاطف معهم في أفراسهم وأتراسهم ، وتعريفهم كذلك على الأساليب الفعالة لمعالجة المنازعات الشخصية ، وذلك لتحقيق نوع من العيش التعاوني لهم . إذ أن القدرة على مشاركة الآخرين ، وتنفرة على إيجاد حلول مناسبة للمنازعات ، تعين وتساعد الطلاب لا حدال على تعلم العيش مع في حدة أمته مطمئنة

وتستطيع المدارس إعداد الطلاب لمثل هذه الحياة التعاونية ، عن طريق إقامة المجتمع المدرسي ذاته على أسس تعاونية . ولكن ذلك قد لا يتحقق ، بسبب عدم إدراك ووعي هيئة العاملين في المدرسة للهدف الحقيقي من وراء تشكيل الجماعات التعاونية التي ترمي في حقيقتها إلى مساعدة الطلاب في اكتساب مهارات تعاونية تخدمهم في حياتهم المستقبلية ، وبسبب عدم امتلاك نسبة كبيرة من المدرسين على تلك المهارات التي تؤهلهم لإقامة علاقات تعاونية بينهم وبين طلابهم من ناحية ، وبين الطلاب بعضهم البعض من ناحية أخرى .

إن تضمين مهارات التعاون والتأكيد عليها ، يتيح للطلاب فرصة اكتساب مهارات بعينها يستفيدون منها فيما بعد . ويمكن تحقيق ذلك عن طريق عقد الاحتفالات الدورية للفصول ، واتباع أساليب التعلم التعاوني ، والتدريب على القيام بوظائف الآباء ، والأمهات .

ولكن لاحظ أن مثل هذه المهارات المعيدة في تحسين أساليب الحياة التعاونية بين الطلاب بعضهم البعض داخل المدرسة وخارجها ، وبين الطلاب وياقي أفراد المجتمع ، لا تشمل على نحو بارز واضح كحزب منظم ثابت من المنهج المدرسي ، وينترك ذلك لجهود واحتفادات المدرس . فإذا كان المدرس مدركاً لأهمية التعاون ، سعى إلى بث وإكساب مهاراته للطلاب ، وإن كان غير متعاون بطبيعته وتكوينه الشخصي ، فإنه لن يهتم بهذا الموضوع من قريب أو بعيد

خلاصة القول : يمكننا القول بأن العمل والتعاون باتا الآن وجهان لعملة واحدة ، في ظل التغيرات السريعة والمتلاحقة التي يجرعها عالمنا المعاصر . فالإنسان لا يستطيع أن يعيش في هذا الزمن الصعب دون عمل ، ودون تعاون بينه وبين الآخرين ، كي يكون لحياته معنى ومغزى واصلين ومقبولين .

والسؤال : ما دور المنهج التربوي في مقابلة قضية العمل والتعاون في العالم المنكوب بأزماته وأوجاعه ؟

يمكن تلخيص هذا الدور في الآتي :

- * أن يبرز المنهج أن الزمن لا يرحم الكسالى والمتقاعسين ، لذا يمكن للإنسان عن طريق العمل الجاد الدؤوب ، أن يحقق التقدم العظيم لمجتمعه في كل زمان ومكان ، فبهم بذلك في رفع مستواه الاقتصادي والاجتماعي .
- * أن يبرز المنهج أن العمل يحمي الإنسان من بعض الأثام الاجتماعية المفزعة والمزعجة ، لما لها من تأثيرات سلبية ضارة وخطيرة قد تصيبه في مقتل ، وذلك مثل : الفقر ، إدمان المخدرات ، التعصب القبلي والطائفي ، العنصرية .
- * أن يبرز المنهج أن العمل يتطلب التعاون الحقيقي بين الناس لإنجاز المهام المطلوبة منهم ، مع الإشارة إلى أن التعاون يستوجب أن يذوب الفرد في الجماعة ، حتى لا يتحول المجال إلى حلبة للمتنافسين ، أو ساحة للمتصارعين الذين يسعون لتحقيق مكاسب شخصية من خلال تحقيق مبدأ سلطوي ، مفادة : **تذويب الجماعة في الفرد** .
- * أن يتيح المنهج الفرص المناسبة لتدريب المتعلمين على بعض الأعمال ، بشرط أن يهيئ التدريب أيأ كان مجاله ، الفرص المتعددة أمام المتعلمين لممارسة مهارات التعاون من خلال ما يقومون به من ممارسات وأفعال .
- * أن يوضح المنهج أهمية أن يجدد الإنسان في المجالات والأعمال التي يقوم بها ، وألا يحصر نفسه في مجال واحد بعينه ، قد لا يتناسب بعد فترة زمنية قليلة مع إفرافات العصر السريعة والمتجددة .
- * أن يعمل المنهج على إكساب المتعلم كيف يعلم نفسه بنفسه ، حتى لا يصاب بالإحباط إذا وجد نفسه عاجزاً تماماً عن مسايرة العصر والتوافق مع ظروف الزمان بسبب التغييرات الحديثة والعديدة التي تحدث من حوله ، وليس لديه أدنى فكرة عنها .
- * أن يسعى المنهج إلى تعليم المتعلم مهارات التعاون ، لما لهذه المهارات من أهمية وقيمة في تحديد الأطر ، والحدود التي يسلكها في حياته الخاصة وفي تعاملاته مع الآخرين .

المنهج التربوي وتحقيق الانتماء

بادئ ذي بدء ، نقول إنه لا يمكن أن نحمل مسئولية قضية الانتماء ، للشيوخ أو الشباب ، وإنما يتحمل هذه المسئولية الجميع بلا استثناء : الحاكم والمحكوم ، الحكومة والشعب ، الرجل والمرأة ، الكبير والصغير ، المتعلم والجاهل ، المثقف والعامي ، العامل والعاقل ، الموظف والتلميذ ، من يعمل في الحكومة ومن يعمل في القطاع الخاص . لذا ، فإن الانتماء كقضية ، يجب أن تتحمل جميع المؤسسات الإعلامية والتربوية مسئولية إبراره وتثبيته

وبالنسبة لدور المنهج التربوي في تحقيق الانتماء ، فإنه يتمثل في إتاحة الفرص المناسبة والواجبة أمام التلاميذ ، لإقامة حوار للأجيال في مصارحة تامة ، وبأمانة كاملة ، وبعد دراسة حقيقية لسمت كل جيل ، حتى يعرف التلاميذ مكانهم الفعلي في سياق التاريخ السياسي والاجتماعي .

أيضاً ، يجب أن تبرز المناهج أهمية المشاركة الإيجابية في المشكلات المطروحة على الساحة ، مع توضيح الحدود التي ينبغي أن يتحرك في دائرتها كل فرد في المجتمع . وهذا ، تحفظ التلاميذ من شر الوقوع في اليأس الذي قد يخيم على كثير من النفوس ، بسبب عدم قدرتهم على التعبير عن آرائهم أو عما يجيش في صدورهم .

كذلك ، ينبغي أن تظهر المناهج الآثار الخطيرة والمدمرة للسلبية القائلة أو السخط المرعب لتعارضها مع الإيمان بوجوه الحرية . ولوقوفها عقبة كؤود أمام تحقيق أحلام الشباب السببية والاجتماعية والاقتصادية . وأن يركز المنهج كذلك على أن السلبية تؤدي في نهاية الأمر إلى انتقوع داخل الذات وإلى الجمود الفكري ، اللذين يؤديان بدورهما إلى قبول أية أفكار دهامة مسمومة مرفوضة ، سواء من الداخل أم من الخارج . وأن يوضح المنهج أن السلبية تعني الانعزالية التي تقتل ميذاً هداماً ، لأن الله خلق الإنسان ليكون اجتماعياً بطبيعته ، ولأن الإنسان تظهر قيمته الحقيقية بقدر ما يقدم للآخرين في مجتمعه بعامة وللإنسان في أي مكان بخاصة .

كذا ، يجب أن يسهم المنهج في إتاحة الفرص أمام التلاميذ للتعاون فيما بينهم ، لإظهار أهمية المشاركة الجماعية في إنجاز الأعمال العظيمة ، ولإظهار خطورة وعده فعالية الأعمال والأفعال التي يؤديها الإنسان بعزل عن الآخرين .

وفي النهاية ، ينبغي أن توجه المناهج جل اهتمامها ، لاستعراض حقبات التاريخ المتتالية ، كي يستقرأ التلاميذ عصور القوة وعصور الضعف التي عاشتها البشرية ، ولإدراك أن تلك العصور كانت تعود بالدرجة الأولى إلى مدى انتماء وولاء الإنسان لبلده .

وبالنسبة لقضية الانتماء ، في مصر ، ينبغي أن توضح المناهج أن الانتماء كان يضعف ويغتر في الأزمنة التي استطاع الاستعمار - أياً كان - اختراق الفكر والوعي المصري ، وكان يقوى ويزداد رسوخاً ، وإيماناً بقضية مصر عندما كان المصريون يعملون بفكر ثاقب وواع ومتفتح .

وبعزيمة قوية جبارة ، تحت قيادات فكرية سياسية واجتماعية عاقلة ومتزنة ومدركة لعاقبة الأمور .
كلنا ، يجب أن توضع المناهج دور الرواد فى شتى المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية
فى تنوير المصريين وتثقيفهم وجعلهم يطلون على العالم آنذاك .

المناهج واشكالية تحقيق الانتماء فى غياب رواد الفكر :

إذا نظرت حولك ، وسألت أى شاب عن هويته الثقافية أو الاجتماعية أو السياسية أو
الاقتصادية ، فربما يعجز عن تحديدها قاطباً ، وقد يفشل على طول الخط . والأغرب من ذلك أن
هذا الشاب قد يقابل سؤالك بالسؤال : ماذا تقصد بالهوية الثقافية أو الاجتماعية أو السياسية
أو الاقتصادية ؟ والأعجب من كل ما تقدم ، أنه قد يتندر الشاب عليك ، ويقول إن بطاقته تثبت
نوعية هويته .

حقيقة ، أصبح الشباب فى كل مكان ، عاجزاً بدرجة كبيرة عن تحديد هويته الثقافية أو
الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية ، ويهود ذلك إلى سبب رئيسى ، ألا وهو : بات الإنسان
الآن بلا رواد فكر .

والحقيقة ، أن قادة الفكر الشرفاء المخلصين بما يملكون من فكر ثاقب ، ووعى كامل ،
وقدرة على ربط الأسباب بمسبباتها ، وشجاعة نادرة فى قول الحقيقة ، ورؤية ناقدة للأمور ،
وبطيرة مستقبلية للأحداث ، يستطيعون قيادة المجتمع نحو الأفضل وتحديثه وتطويره لتحقيق
أهدافه . ولكن المشكلة الحقيقية ، تكمن فى أن الفكر وقادته ، لا يمكن أن يأتي من فراغ ، ولا
يمكن أن يكونا من صنع الصدفة وحدها ، أو أن يكونا كالتبسطانى الذى يظهر ويختفى
فجأة ، ولا يمكن أن يتواجدا فى مجتمع لا يعترف بهما أو لا يستندهما ويرعاهما . إن الفكر
وقادته ينشأ أن ينشأ وأن ينمى فى ظل ظروف ثقافية واجتماعية وسياسية واقتصادية طبيعية ،
بحيث نرى ونلمس فيهما (الفكر وقادة الفكر) السبيل لتحقيق آمال الأمة ، والتعبير عن
طموحات الناس .

وهنا تظهر على السطح المشكلة التالية :

ماذا يحدث لو أن توجهات قادة الفكر اختلفت مع القادة السياسيين ؟

إن هذا لن يحدث أبداً فى المجتمعات الديمقراطية التى تؤمن بحرية الفرد ، لأن حدوثه
يعتق هدفاً واحداً ، وهو : أن يسعى القادة السياسيون عن قصد إلى جرف بلادهم إلى نظم حكم
شمولية حيث يتم تطبيق النظم الديكتاتورية والفاشستية التى تحرم الإنسان من حريته . وفى هذه
الحالة ، يتم مصادرة الحريات ، وكسر الأقلام المعارضة ، وتكميم الأفواه المخالفة ، والتكيد بغير
المزيد .

والسؤال : ما دور المنهج التربوى فى تحقيق الانتماء ؟

* أن يبرز المنهج الدور العظيم الذى قام به الرواد فى شتى المجالات : السياسية والثقافية
والاجتماعية والاقتصادية والتجارية والتعليمية والطبية والعسكرية والأمنية .. الخ . مع
توضيح أن فترات الضعف والوهن الفكرى تزدى إلى خلو الساحة من رواد الفكر العظام . وأن
يوضح المنهج أيضاً أن التاريخ الحقيقى يكتبه أولئك الرواد ، ويظل مقترناً بأسمائهم .

- * أن يظهر المنهج الأسباب الحالية التي تحول دون ظهور رواد فكر حقيقيين مثل أسلافهم السابقين ، وأن يحلل هذه الأسباب ويعود إلى أصولها التاريخية والثقافية مع إظهار كيفية تخطي وتحايز العقبات التي تعود إلى تلك الأسباب
- * أن يظهر المنهج أن الفكر يعنى الحياة ، والحياة بدون فكر حياة مجذبة قحط ، وفارعة لا معنى لها . لذا ، يجب أن يركز المنهج على المواقف التعليمية التي من خلالها وعن طريقها يكتسب المتعلم الأنماط الفكرية الصحيحة .
- * أن يظهر المنهج أن الفكر - أيًا كانت طبيعته ونوعه - لن ينمو أو تقوم له قائمة إذا فرضت عليه أية قيود ، كما أنه لا يظهر إذا سادت الديكتاتورية أو إذا حرم الناس من ممارسة حقوقهم المشروعة . لذا ، يجب أن يستغل المتعلمون حقهم الشرعي في الحرية ، للمشاركة الفعالة في جميع الممارسات الفكرية ، وأن يتعضوا عن كاهلهم السلبية 'البغيضة' التي تبعدهم عن الساحة ، وتجعلهم يتقوقعون على ذاتهم ، فيحرمون الناس من آرائهم وجهودهم ، ولا يستعيدون شيئاً من آراء وجهود الآخرين بسبب عزلتهم
- * أن يظهر المنهج أن الفكر يعنى احترام آراء الآخرين وعدم تسفيهها والإقلال من شأنها ، حتى وإن اختلفت أو تعارضت مع آراء أى شخص ، وأن الفكر يعنى مقابلة الحجة بالحجة والرأى الآخر ، مع عدم حجب آراء الآخرين ، والدفاع عن شرعية إعلاناتها للجميع . كما يوضح المنهج أن الفكر يعنى الاحتشاد للوصول إلى أصوب الآراء ، وأنضجها وأفعها ، ولا يعنى بأي حال فرض الآراء بالقوة والقهر والقسر .
- * أن يبرز المنهج أن المجتمع الإنساني الآن ليس بغاية ، وإنما هناك قيم ومعايير تحكمه وتنحكم فيه . كما أن العلاقات بين أفراد المجتمع تقوم حالياً على أساس الاحترام المتبادل واحترام الحقوق الشرعية والمشروعة لكل إنسان . لذا ، تنحو المجتمعات الإنسانية الآن نحو إعطاء الأفراد المزيد من الحرية ، وبالطبع لن يستطيع الإنسان أن يستغل هذه الحرية كي يبدع ويبتكر ويحقق كل جديد ، إذا اختقر فكره لرؤية عاقلة متزنة شاملة تقوم على أسس موضوعية وتستند على خلفية ثقافية وعلمية وتعليمية عريضة .
- * أن يظهر المنهج دور الرواد في ترسيخ التعاون كقيمة تربوية ، لأنه يعكس مدى اكتساب المتعلم الفكر الناصح والتفكير العلمي الدقيق . والحقيقة ، إذا فشلت المدرسة في جعل المتعلمين يفكرون بطريقة صحيحة ، وإذا فشلت في إكسابهم الفكر العقلاني ، فلن يتحقق التعاون كقيمة تربوية . وفي هذه الحالة ، قد يتم التعاون بين المتعلمين في طريق الشر والضيق لعدم وجود جذور تربوية تسند هذا التعاون وتدعمه ، وبذا يكون لهذا النوع من التعاون أبعاده غير المشروعة وصوره المرفوضة وطرقه الملوثة بالأشواك .
- * أن يتطرق المنهج إلى تطور البنية الهيكلية للثقافة القومية والعالية على السواء ، وأن

يتعرض للعناصر التي تتألف منها عبر العصور ، موضحاً شذوذة هذه العناصر وعدم تألقها أو التفاعل فيما بينها فى الأزمنة التي توارت فيه واختفت أدوار رواد الفكر .
* وفى هذا الصدد ، يجب أن يتعرض المنهج إلى أهمية الجهود السخية والمجابهة التي يجب أن تبذلها السلطات المعنية فى وقتنا هذا ، كى تنبج الفرص المواتية أمام أصحاب الرأى والمشورة والفكر ، حتى وإن اختلفوا مع منهج وسياسة تلك السلطات . كما يجب إبراز جدوى وضرورة تشجيع الإنسان للتعبير عن ذاته والتحدث بصراحة ، وعدم حجب أية مقولة ، إذ يمثل ذلك محاولة جادة إلى رد الأسور إلى نصابها الحقيقى والصحيح ، مما يساعد على التخلص من الشوائب التي قد تعترى أى جانب من جوانب الثقافة .

* أن يظهر المنهج أن الفكر لا ينفصل عن العمل ، لأن الأفكار إذا لم تتحقق من خلال ممارسات عملية وتطبيقية تكون مجرد شطحات وآمال وأحلام للمفكرين . ومن ناحية أخرى ، إذا لم يكن العمل كقيمة له أصوله الفكرية والفلسفية والاجتماعية والنفسية ، يتحول الإنسان إلى مجرد ترس فى آلة ، وقد لا يعى شيئاً مما يقوم به أو ينفذه . لذا ، يجب الربط بين الجانبين النظرى والتطبيقى لكل نظرية أو فلسفة .

* أن يوضع المنهج أن القوانين والتشريعات والتنظيمات السياسية تعود بالدرجة الأولى إلى الفكر السياسى الذى يستند إلى الفلسفة التي يقرها المجتمع . لذا ، يجب أن يؤكد المنهج على الفلسفة السائدة . ولا يعنى ما تقدم أن يؤمن جميع أفراد المجتمع بتلك الفلسفة ، ولكنه يعنى أن الأفكار ذات القيمة والأهمية بالنسبة للناس هى التي تظل قائمة ، وتبقى لتبلور فلسفة المجتمع .

* أن يبرز المنهج أهمية تعدد الآراء واختلافها الذى قد يصل إلى حد التضاد ، لأنه فى تعدد الآراء واختلافها وتضادها قد تظهر أفكار جديدة بناءة تسهم فى تطور المجتمع وتقدمه . أيضاً ، ينبغى أن يوضع المنهج أن الآراء الصائبة الصحيحة الباقية لن تكون وليدة ظروف عرضية ، ولن تأتى من فراغ أو خواء ، لذا يجب أن تكون هذه الآراء ، نابعة من المثقفين والعلماء والمفكرين العقلاء الحقيقيين ، وليست من مدعى الثقافة ، وأنصاف التعلين .

* أن يبرز المنهج دور رواد الفكر فى مواجهة المشكلات والتحديات التي يحتمل حدوثها فى القرن الحادى والعشرين ، مع توضيح أهمية وجود تصور لهذه المشكلات والتحديات حتى لا تكون بمثابة صدمة مفاجئة غير متوقعة ، قد تعرقل جميع الخطط التنويرية فى شتى المجالات ، وقد تحول دون تحقيق طموحات وآمال الأمة .

* أن يوضع المنهج دور رواد الفكر فى مقابلة القضايا البيئية ، والجهود عظيمة الشأن التي يبذلونها لدء المجتمع من خطورة عوامل التلوث الاجتماعى والثقافى الموجود به ، ولتنع انتشار أو ازدهار ملامح ومظاهر التلوث السمعى والبصرى والأخلاقى الذى لا يحول فقط دون إظهار الوجه الجميل للبيئة ، وإنما يكون أيضاً من أسباب تشويهها وتحجبها .

* أن يوضح المنهج الدور العظيم الذي لعبه رواد الفكر في التصدي للاستعمار الجديد في جميع صوره ، مع توضيح المعاني العظيمة لهذا الدور الذي يحافظ على حرية الدول واستقلالها ، والذي يحول دون الدخول في أية تحالفات عسكرية أو اقتصادية ، والذي يحمي من شر الوقوع في متزلق الخصومات والتصادمات بين الدول بعضها البعض .

* أن يظهر المنهج إسهامات رواد الفكر - في الدول النامية - في المنظمات الدولية ، للدرجة التي جعلت هذه المنظمات تنتخب وتختار من هذه الدول ، من يشغل مناصب دولية وعلمية مرموقة .

* أن يوضح المنهج التريوي إسهامات رواد الفكر في تتبع قضية الهوية القومية كقضية مصيرية لها حذورها التاريخية ، لإظهار الإيجابيات والسلبيات لهذه القضية عبر العصور المختلفة ، ولتوضيح الجهود الصادقة في محاصرة وتقليص السلبيات المرتبطة بتلك القضية ، حتى لا يتفكك المجتمع وينهار بسبب روح الفرقة والفتنة التي يمكن أن تسود ، بسبب عدم وضوح ملامح واضحة للهوية القومية .

* أن يلقى المنهج الضوء على الجهود التي قام بها رواد الفكر ، وما زالوا يقومون بها لمواجعة الحملات الثقافية الوافدة الشرسة ، التي تهدف إلى النيل من قيمة الثقافة القومية والحط من شأنها ، والتي تحاول أن تكسب الشباب أفكاراً مستوردة لا تليق بالتقاليد والأعراف التي يقرها المجتمع ويعترف بها ، والتي تسعى حاهدة إلى تهتيت العقل القومي وإلى تغييب وعي الشباب ودفعهم إلى الجنوح والتهور والعنف .

* أن يعرض المنهج بالتفصيل جهود رواد الفكر من أجل المحافظة على حقوق الدول المشروعة وفقاً لما جاء في المعاهدات والمواثيق الدولية .

* أن يعرض المنهج المحاولات التي تبذلها القوى المضادة من أجل تخريب الاقتصاد القومي ، وذلك عن طريق تخريب المشروعات والصناعات القومية العملاقة ، أو عن طريق استيراد التكنولوجيا الملوثة ، مع توضيح دور رواد الفكر في كشف المخططات والأساليب غير الشرعية ، وغير المشروعة التي تنفذ وراء تلك المحاولات المشبوهة وتسدها .

المنهج التربوي وإكساب مهارات التفكير في حل المشكلات

عندما يهب الإنسان نفسه للحقيقة يزول عنه الخوف ، ويشعر أنه حر من سطوة الخرافات الهدامة ومن سيطرة المعتقدات البالية ، لأنه يستطيع أن يفكر ويبتكر . يشعر أنه حر ، لأنه إذا أخطأ فإن ذكاء وحده هو الذي يصحح له هذه الأخطاء . إن قدرة الإنسان على التفكير والابتكار تجعله يدرك جميع أبعاد أية مشكلة ، ويملك قوة يعالج بها الحقائق ويسيطر عليها ويكشف بها في ذات الموقف عن حقائق جديدة .

إن التفكير والابتكار ، خصصان الإنسان دون سائر الكائنات الحية ، وهما يصنعان للإنسان الأهداف الأربعة لحياته ، وهي : الاستقرار والقوة والسلام والحرية ، والتفكير والابتكار قد يكونان هبة من الله ، يمنحهما لمن يشاء ، سواء أكان عاملاً بسيطاً أم عالماً جليلاً ، مع مراعاة أن ما يميز العالم أو الفيلسوف عن الإنسان العادي ، إنه يكون غير ثابت على رأى . ويعود ذلك إلى أنه " لا يلدجاً إلى إثبات أي شيء ، بل لا يبدأ برأى اعتنقه من قبل ، بل تراء يقدم فرضاً لا لبشبه بل ليحتيره ، فهو يريد أن يعرف إذا كان فرضه الأول يتماشى مع الحقائق ، أو أن الحقائق تتماشى معه ... إنه لا يعتقد في شيء دون أن يقوه على هذا الشيء دليل . بل لابد أن يكون هذا الدليل من نوع معين ، أي دليل موضوعي لا ذاتي ، دليل يخضع للتجربة والاختبار ، دليل يمكن أن يصبح مقياساً أو عدداً " (٣٣)

والسؤال : ما مقومات التفكير العقلاني للإنسان الحر ؟

يميش العالم الآن في ثورة علمية تكنولوجية تشمل جميع الميادين والمجالات ، وقد نتج عن ذلك تقدم سريع في العلوم والتكنولوجيا ، بحيث تخلفت عنها عناصر الثقافة الأخرى ، وعلى وجه الخصوص في مجالات السلوك الخلقي والفكر الاجتماعي ، لذا ينبغي إعداد الإنسان الذي يستطيع التوافق والتواء مع العالم المتغير المحيط به . (٣٤)

أما أنماط التفكير العقلاني الموضوعي ، فقد تكون في صورة التفكير الدقيق الخاص بإكساب الإنسان المهارة في حل ما يواجهه من مواقف وفي التعبير عن أفكاره ، أو في صورة التفكير التأملی الخاص بتحليل الموقف إلى عناصره المختلفة والبحث عن العلاقات الداخلية بين هذه العناصر ، أو في صورة التفكير الاستقرائي الخاص باستنتاج قاعدة عامة من عدة حالات خاصة ، أو في صورة التفكير الاستدلالي الذي يعتمد على المنطق حيث تدعم كل خطوة من خطواته بقضية صحيحة .

إن الصور السابقة للتفكير تكسب الإنسان التفكير الفعال في مواجهة المشكلات والصعوبات التي تصادفه في حياته العملية . إن الإنسان أثناء مواجهته للمشكلة ، واستخدامه لأساليب التفكير أنفة الذكر يكون كالفنان المبدع ، إذ يمارس التمتع واللذة ، والألم والعذاب في ذات الوقت . وبذا ، يمارس الإنسان عندما يفكر تفكيراً علمياً ، ما يمارسه الفنان في عملية الخلق والإبداع والاختراع . وتصل عملية حل المشكلة إلى قيمتها وإلى ذروتها في اللحظة التي

تجتمع فيها عناصر الحل في أماكنها المناسبة في مجال تفكير الإنسان المباشر . (٣٥)

والسؤال : ما دور التربية في إكساب الإنسان أساليب التفكير ؟

تمى التربية القدرات العقلية التي تمكن الإنسان من مواجهة المواقف التي يتعرض لها أو تصادفه في حياته اليومية . وتساعد على معالجة هذه المواقف وإدراكها إدراكاً سليماً شاملاً ، يسهم في تسخيرها لخدمته . إن التربية عندما تحقق ما سبق ، إنما تقدم للإنسان الإمكانيات التي تساعد مدى حياته .

إذن ، ينبغي أن تمكن التربية الإنسان من حل المشكلات والصعوبات التي تقبها الحياة في طريقه أو تفرضها عليه ، بما يعود عليه وعلى غيره بالخير والفائدة . كما ، يجب أن تسهم التربية في حصول الإنسان على الحلول الصحيحة كأمر عادي وميسور ، فيستطيع الوقوف على أكتاف الأمتس والتطلع إلى أفق أعرض وعالم أوسع .

وجدير بالذكر ، أن مهمة التربية ينبغي ألا تقتصر على مساعدة الإنسان على أن يحذق عمله الذي يكفل له قوت يومه ، إنما يجب أن تمتد لتشمل جميع مناحي الحياة من عمل ولعب ، وفرح وحزن ، وهدوء وفرح ، ونور وظلام

" إن التربية تجعل الإنسان يفتح ذهنه لكل مسألة يتبينها تماماً لا يهم في هذا مقدار معرفته ، ذلك أن الشيء الذي يفصل بين شخص رال قسطاً وآخر من التربية وآخر له نيل شيئاً بذكر . هو كيفية معرفته لهذا الشيء الذي عرفه . فقد قيل حقاً ، إن نصف ما يتعلمه الشخص في المدرسة أو الكلية لا فائدة فيه . كما أنه ينسى معظم النصف الآخر .

على أن التربية لا تستهدف تزويد الناس بمهارات خاصة ، بقدر ما تمنحهم تقديرأ صادقاً لأنفسهم ، فإن معرفتنا بالشيء الذي لا نستطيع عمله ، لا تقل أهمية عن معرفتنا للشيء الذي نستطيع عمله ، أي أن ما ليس قينا لا يقل أهمية عما قينا " . (٣٦)

تأسباً على ما تقدم ، يمكن أن يكون للتربية دورها الفعال في إكساب المتعلم أساليب التفكير إذا سعت جادة إلى توضيح المعاني الصحيحة للأمور التالية :

١ - دراسة الماضي تسهم في فهم أوضاع للظروف التي انبثقت منها مشكلات الحاضر .

٢ - يساعد التفكير بلغة العلاقات بين الأشياء ، على إدراك الروابط بين الأحداث المختلفة .

٣ - التفكير المركب " كأساس للتعامل مع تعقيدات العصر الحالي .

٤ - التفكير المركب " وعلاقته بكل من :

* الإبداع .

* مهارة اتخاذ القرارات الحكيمة

* حل المشكلات

* استباق الأحداث والتنبؤ بها

* فهم أسس وأهداف الإطار الاجتماعي والأخلاقي الجديدين .

* المفهوم الجديد للطبيعة الإنسانية الذي يقوم على المبرتين : النسبة والاجتماعية .
ويتضمن النظر العقيقة الثابتة للعلاقات الشخصية والاجتماعية .

والسؤال : ما الذي نعتبه بالمشكلة ؟

يمكن القول بأن الفرد يعاني من مشكلة ما ، إذا توفرت العوامل الآتية

- الفرد لديه د فـع قوى لتحقيق هدف واضح أمامه .

- وجود عائق بين الفرد وبين الهدف الذي يسعى لتحقيقه .

- قيام الفرد ببعض المحاولات بغية وصوله إلى الهدف ، ولكن دون جدوى . إلا أنه
لم يفقد الأمل بعد في تحقيق هدفه .

وباختصار ، تعنى المشكلة كل موقف طارئ يعترض حاجة أو أكثر من حاجات الفرد ،

وينتطلب حلاً .

ويرى (جون ديوى) أن المشكلات تشير في نفس الإنسان نوعاً من عدم الارتياح ، يدفعه
إلى التفكير في حلها ، إلا أن التفكير وحده لا يكفي أحياناً للوصول إلى 'نفرمه' ، إذ يتم
الوصول إلى المعرفة الحقيقية عن طريق التفكير والتجربة معاً .

ويرى (ديوى) أن هناك خمس خطوات يتبناها العقل في حل المشكلة ، وهي : (١٣٧)

الخطوة الأولى :

حلالها يشعر الفرد بوجود مشكلة ما تشير في نفسه نوعاً من الحيرة والاستغراب يدفعه
إلى التفكير في حلها ، وذلك يعني وجود عائق للحل المباشر نتيجة للوعي بوجود ضيق مشعبة
في طريق حل المشكلة .

الخطوة الثانية :

حلالها يحاول الفرد أن يفهم المشكلة ، وأن يحللها إلى العناصر التي تتألف منها ،
وذلك يعني تعامل ذكى مع العائق يقود إلى تحديد المشكلة .

الخطوة الثالثة :

حلالها يحاول الفرد البحث عن حل للمشكلة ، وذلك بالملاحظة والتجربة والاستعانة بما
في الخبرات السابقة من مواقف مشابهة أو نظريات أو معلومات تساعد على حل المشكلة ، وفي
أثناء ذلك تجول في خاطر الفرد عدة حلول يفترضها ، وقد يكون الحل الصحيح بينها . وذلك
يعنى أن الفرد في هذه الخطوة يتعرف على الفروض المختلفة كى ينشأ منها الحل . وفي ضوئها
تم الملاحظة وغيرها من العمليات الخاصة بجمع البيانات .

الخطوة الرابعة :

حلالها يجري الفرد مختلف الاختبارات ليتوصل إلى الحل 'الصحيح' وقد يضطر إلى
تركيز انتباهه في أجزاء المشكلة جزءاً جزءاً ، وإجراء الاختبارات على كل جزء منها ، إذا فاته

التوصل إلى الحقيقة عن طريق التفكير في المشكلة ككل . وذلك يعنى ، جمع معلومات أكثر عن كل فرض واختبار جميع الفروض .

الخطوة الخامسة :

خلالها يحاول الفرد استنتاج قاعدة ، ثم يطبقها على عدة مواقف مماثلة لها ، حتى إذا ثبتت صحتها أصبحت قاعدة عامة . وذلك يعنى ، اتخاذ فرض معين ثم اختباره ليكون الاختبار نهائى .

أخيراً : ما دور المنهج فى إكساب التلميذ التفكير فى حل المشكلات ؟

يمكن أن يكون للمنهج دوره الفعال فى إكساب التلميذ التفكير فى حل المشكلات عن طريق :

(أ) بالنسبة للمشكلات الخاصة :

- ١ - ممارسة التلميذ لأساليب التفكير المختلفة السابقة ، ممارسة عملية داخل وخارج الفصل .
- ٢ - إدراك التلميذ لحدود الثقة فى النتائج التى يصل إليها ، باستخدام كل أسلوب من أساليب التفكير .
- ٣ - إدراك التلميذ للفرق بين القضايا مطلقة التعميم والقضايا محددة التعميم .
- ٤ - تأكد التلميذ من صحة القضايا التى يعتمد عليها فى تفكيره .
- ٥ - مراجعة التلميذ للنتيجة التى وصل إليها ، فى ضوء القضايا المعطاة والقضايا الموثوق فى صحتها .

(ب) بالنسبة للمشكلات العامة :

- ١ - توضيح أهمية توجيه عملية الاختراع نحو تأمين مصالح الجنس البشرى ، وتقديمه ، وإيجاد الحلول المناسبة لمشكلاته العامة .
- ٢ - إظهار مدى إسهام التقدم العلمى فى خدمة المسائل الحيوية المهمة فى حياة الإنسان .
- ٣ - توضيح كيف استطاع العباقرة من ذوى المواهب ، حسم الكثير من مشكلات الإنسان .

المنهج التربوي وثبتت مهارات التعاون

غالباً ما تدرج معظم الأهداف التي تضمنها الجماعات نفسها تحت أحد العنوانين التاليين

(١) تحقيق بعض الأهداف الخاصة بالجماعة .

(٢) تأمين وجود الجماعة نفسها أو تدعيمها

ومن أهم أنماط السلوك الذي يترسّمه أعضاء الجماعة في مجل تحقيق الأهداف الخاصة بها هو " زيادة التعاون بين الأعضاء "

ويفرق (برنارد) بين فاعلية العمل التعاوني وكفائته فيما يلي :

" يتوقف مدى استمرار التعاون على شرطين .

(أ) فاعلية هذا التعاون .

(ب) كفايته .

وتتعلق فاعلية التعاون بتحقيق الهدف المشترك ، وهو في العادة هدف اجتماعي لا صلة له بالأشخاص . أما الكفاية فتتعلق بالدوافع الفردية ، وهي ذات صبغة شخصية . ومقبس الفاعلية هو مدى تحقيق غرض أو أغراض عامة . والفاعلية ، يمكن أن تقاس ، ومقبس الكفاية هو الكشف عن الأفراد الذين تتوافر لديهم الرغبة الكافية في التعاون .

ويشرف استمرار التعاون على مجموعتين من العمليات المترابطة والتي يشرف بعضهما على البعض الآخر ، وهما .

أ - تلك العمليات التي تتصل بنظام التعاون ككل في إطار البيئة المحيطة

ب - تلك العمليات التي تتصل بخلق جو من الرضا النفسي لدى الأفراد .

إن حالة الاستقرار والفشل التي تسود التعاون تنشأ من النقص في كل من هاتين المجموعتين على انفراد ، وكذلك من النقص في ترابطهما وتشكابهما .

التعاون والقيادة :

لا يتحقق التعاون في ظل القيادة المستبدة ، حيث تتعرض المؤسسة أياً كانت نوعية الخدمات التي تقدمها لهزات عنيفة ، وغالباً ما تتمثر مسيرتها ولا تحقق أهدافها ، إذ أن القائد المستبد دوماً ما يكون ديكتاتورياً في سلوكه وتصرفاته التي تنسم بالآتي :

* يعتبر منصبه من المناصب التي تتمتع بسلطة مفوضة إليها من سلطات أعلى .

* يعتبر أن حكمه على الأمور التي تقع في مجال اختصاصه أفضل من الآخرين في ذات التخصص .

- * يقرر بنفسه جميع الأحكام ، لذا لا يناقش العاملين تحت إمرته ، وينتقد بالقرار .
- * يرى أن مرموسيه كى يكونوا أوفياء عليهم أن يتبعوه ، وأن يذعنوا لأوامره ، وأن يطيعوها .
- * لا يناقش الآخرين فى آرائهم أثناء الاجتماع بهم . وإنما يظلمهم على آرائه الشخصية للحصول على تأييدهم ، أو على تعصيدهم السلبى لهذه الآراء .
- * يكون مكتبه بمثابة قدس الأقداس لا يستطيع أى فرد دخوله دون تحديد موعد سابق .
- * تتعرض العلاقات بينه وبين مرموسيه لشتى الأضرار لإيمانه بفكرة الزعامة . ولاعتقاده بأن المركز الذى يشغله يضى عليه من الحكمة ما يفوق تلك التى يمكن أن تكون لغيره من لا يشغلون مثل هذا المركز .
- * يزعم بأنه فى حاجة شديدة للوقت كى يفكر ، ويسجل أفكاره كى يستفيد منها بقية الأفراد .
- * غالباً ، تسوء صلاته الخارجية بالجمهور ، وتندهر علاقاته بهم .
- ويتحقق التعاون فى ظل القيادة الديمقراطية ، لذا تحقق المؤسسة أهدافها . وتستمر فى طريقها المرسوم . ويعود ذلك إلى سمات القائد الديمقراطى التى تتميز بالآتى :
- * يؤمن بقيمة الأفراد وأقدارهم وآرائهم ، لذا فإنه يستمع بتأبيدهم فى الأعمال والقرارات التى يتخذها .
- * فى العملية الديمقراطية يسود جو من التشويق والابتكار ، كما أنها أسلوب لعمل محبب وأداء ناجح ، وتدل على روح التعاون بين فريق العمل .
- * على الرغم مما تقدم يكون القائد الديمقراطى بمثابة المنفذ بكل ما تعنيه هذه الكلمة ، ويصبح مسئولاً عن تنسيق النظام المطبق بكل نواحيه .
- * يؤمن بأن تعدد العقول ينتج أفكاراً صائبة ومميزة عن أفكار العقل الواحد مهما بلغ من كفاءة ومهارة .
- * يهين فرصاً حقيقية كى يشارك الجميع فى اتخاذ القرارات ، ويزودهم بالمعلومات والأفكار والمواد التى تساعدهم على اتخاذ القرارات بطريقة حكيمة .
- * يدعو الأفراد إلى تنظيم أفكارهم وتطويرها ، وقد يستفيد بأفكارهم فى تكوين آراء جديدة ، أو فى تطوير أفكاره القديمة .
- * فى المراحل الأولى لاتخاذ القرارات أو وضع السياسات ، قد يعرض خطته أو المخطط البديلة ، كى يتيح الفرصة أمام الآخرين للإدلاء بآرائهم لحل المشكلة المطروحة على بساط البحث .
- ويعد أن تعرضنا لمفهوم التعاون وأأسسه ، والعلاقة بين التعاون والقيادة . يجدر بنا طرح السؤال التالى :

ما دور المناهج فى ترسيخ قيم التعاون ؟

يجب أن يتضمن المنهج ما يعلم الإنسان فن التعاون مع غيره من بنى الإنسان ، مهما اختلفت أخلاصهم وعقائدهم ، حتى يثق فى الحياة ويقبل عليها . كما يجب أن يسعى المنهج إلى تعليم الإنسان أهمية مكانته فى الجماعة البشرية التى يعيش فيها وواجباته نحوها .

أيضاً ، يجب على المناهج أن تكون تجربة حياة يتعلم منها الإنسان ، أنه لا يستطيع أن يعيش لنفسه ، " وأن خير الفرص وأغناها هى التى تكفل له سعة الألق وأداء واجبه كمواطن ، هذه الفرص لا تتحقق إلا بتعاونه المستمر مع رفاقه فى الحياة . " (٣٨)

إن الإنسان لا يشعر بوجوده إلا باتصاله بجماعته ، فهو لم يعد فرداً مستقلاً يتغذى على غرائزه الفطرية ، بل تظهر قيمته وينشئ كيانه إذا أصبح عضواً فى جماعة نشطة عاملة ، وإذا ارتبط مصيره بمصيرها . وتعمل قيم التعاون على حرص الإنسان على بقاء الجماعة التى ينتمى إليها وعلى تحقيق أهدافها ، لأن البقاء للجماعة وفوزها ، بقاء له وتحقيقاً لمصلحته الشخصية فى ذات الوقت .

تأسيساً على ما تقدم ، ينبغي أن يؤكد المنهج على بعث روح التعاون فى قلب المتعلم ، لأن ذلك يساعده على مواجهة العيش فى زحمة الحياة ، فيقبل على هذه الحياة بسعادة وشفف ، مهم كانت صعوباتها .

وعندما يشعر الفرد بشعور الجماعة ، فإنه يفكر بعقلية المجموع وليس بعقل الفرد ، وذلك يمس إدراكه لشخصيته ويحقق فرديته .

وخلاصة القول ، أن التعاون كقيمة يسعى المنهج إلى تحقيقها وتثبيتها عند المتعلم ، يجب أن تنعكس فى صورة ممارسات عملية ، وهذا يستطيع المتعلم أن يقابل الحياة الشاقة ، وأن يكون على جانب كبير من الوعي الاجتماعى والسياسى والصناعى .

القسم الثاني عشر
المناهج الوظيفية [٢]
المنهج التربوي وإشكاليات المجتمع

(٤٦) المنهج التربوي في مقابلة قضية التطرف
والإرهاب

(٤٧) المنهج التربوي وإسهاماته في حل مشكلات
المجتمع

(٤٨) المنهج التربوي في خدمة البيئة .

(٤٩) المنهج التربوي والتعريف بقضية السكان .



تمهيد :

تتعدد مجالات المناهج الوظيفية وتتداخل ، بحيث نجد أنفسنا أمام مجموعة من المنظومات الفرعية المتشابكة . وإذا كنا في القسم الحادى عشر ، نتحدثنا عن المناهج الوظيفية من منظور دور المنهج فى إكساب مقومات الفكر الإنسانى ، وإذا كنا نتحدث فى هذا القسم (الثانى عشر) عن المناهج الوظيفية من منظور دورها فى مقابلة القضايا ذات الصبغة الاجتماعية ، فهذا لا يعنى أبداً إمكانية الفصل بين مقومات الفكر الإنسانى ، وبين القضايا ذات الصبغة الاجتماعية ، لأن كليهما يدور فى فلك الإنسان ككائن حى ، ينبغى أن تبذل حل الجهود من أجل احترام آدميته كإنسان ، ومن أجل سعادته ورفاهيته وضمان أمنه وأمانه .

وعليه ، من أجل التخصيص فقط ، فإننا نركز فى هذا القسم على الإشكاليات التى يعانى منها المجتمع ، وتؤثر بطريقة مباشرة على الإنسان نفسه . لذا ، فإننا نقدم هنا بعض الإشكاليات الاجتماعية ، التى لا نهم فقط الفرد منفرداً ، ولكنها نهم أيضاً الهيئات المستولة عن أمن وسلامة المجتمع ككل . والتى تشغل بال الجهات والسلطات التشريعية والتنفيذية على السواء ، لأنها ترتبط بتطور وتقدم المجتمع نفسه .

بسبب ما تقدم ، فإننا نقدم عرضاً وافياً للدور الرائع الذى يمكن أن يقوم به المنهج التربوي فى مقابلة الإشكاليات التالية ، التى يمكن أن يعانى منها أى بلد من البلدان ، وهى :

• قضية التطرف والإرهاب .

• مشكلات المجتمع الموضوعية والجدلية .

• القضايا البيئية .

• قضية السكان .

وفيما يلى عرض تفصيلي للموضوعات السابقة :

المناهج التربوية فى مقابلة قضية التطرف والإرهاب

يمكن أن يسهم المنهج التربوي فى مقابلة قضية التطرف والإرهاب بطريقة عملية وظيفية من خلال المداخل الثلاثة التالية :^(١١)
أولاً : المقررات الدراسية الأكاديمية :

تشير أدبيات التربية إلى أن جميع المواد الدراسية - بلا استثناءات - ومهما كانت مسميتها تسعى بالدرجة الأولى إلى الإسهام فى تكوين المواطن الصالح ، من ينسجم بالعقلية الناضجة التى تستطيع أن تفكر بموضوعية وحرية ودون تأثير عليها من الآخرين ، وبذا يكون هذا المواطن نافعا لنفسه وللجماعة التى ينتمى إليها ووطنه .

ويمكن القول بدرجة كبيرة من الثقة أن المقررات الأكاديمية بوضعها الحالى قد فشلت بدرجة كبيرة فى تحقيق الهدف السابق .

والدليل على ذلك ، تلك التيارات الفكرية المتطرفة - أيا كانت هويتها - السائدة بين المتعلمين فى جميع بلدان العالم . ويشير الواقع العملى والفعلى إلى احتياج تيار التطرف واختراقه للمجتمع الطلابى للدرجة ، التى جعلت بعض المتعلمين يفرضون الوصاية على السواد الأعظم من أقرانهم ، فيحاولون تحريكهم كيفما شاؤوا . لذا ، فإن الحكومات تضع فى حساباتها ، ردود الأفعال للأعمال الخرقاء ، التى قد يقوم بها الطلاب المتطرفون .

وحقيقة الأمر ، أن المقررات الأكاديمية بوضعها الحالى قد فشلت بدرجة كبيرة فى إكساب المتعلمين أصول وقواعد التفكير العلمى . لأنه على الرغم من أن العلم يقوم أساساً على خطابات الحوار ؛ حيث يتم طرح الرأى المخالف ليبقى فى النهاية الرأى الصالح والأمثل ، فإننا نلاحظ فى هذه الأيام انتفاء الحرية الأكاديمية - فى عديد من البلاد التى تدعى بأن نظام الحكم فيها يقوم على أساس الديمقراطية - لذا لم يعد فى الساحة فى تلك البلاد غير بعض الأراء المفروضة ، وقل الاجتهاد والبحث والاستقصاء ، وأصبحت لأمر تؤخذ على علاتها كما يراها النقاد

لقد أصبح العلم مظية بعض الناس لتحقيق بعض المكاسب المادية السريعة ، فبات صاحب العلم يبيعه ويساوم فى ثمنه ، وكأنه سلعة معروضة فى سوق العرض والطلب . لذا ، لم يعد العلم نافعا بدرجة كبيرة ، كما أصبح مبتورا ، لأن صاحبه اختصره فى أضيق الحدود ، لتحقيق أكبر مكسب ممكن ، أو لأن صاحبه يرى أن سوق العرض والطلب للعلم لا يجذب التوسع فيه ويكتفى بما قل ودل منه .

إن ما تقدم يمثل كارثة حقيقية ، إذ أصبح العلم كأية سلعة يتم تداولها فى الأسواق ، ولا شئ يهم بعد ذلك . وقد ترتب على ذلك ، أن المتعلم لم يعد يعبر أدنى اهتمام بذكر الأمور الحيوية الفعالة ، مثل : ما الذى استفاده فى حياته الخاصة أو العامة من العلوم التى درسها ؟ وما الذى أضافه إلى زاده العلمى والثقافى بعد دراسته للعلوم المقررة عليه ؟ وما الفكر الذى يمكن أن يسهم به فى مقابلة القضايا ، التى تشغل بال الإنسان ، وتقتل عقبة كؤود فى طريق تقدم

وتطور المجتمع الذى يعيش فيه ؟ وما الذى يستطيع أن يقدمه لنفسه وللآخرين نتيجة لما تعلمه ؟ وما نطاق تفكيره ؟ وهل يستطيع تقبل نقد الآخرين له ؟ وهل يستطيع مناقشة الآخرين فى أفكارهم ؟ وهل يستطيع أن يدافع عن آرائه دفاعاً شريعياً يقوم على العقل والحجة ؟ وهل يقبل آراء الآخرين ، إذا ثبت له عدم صلاحية أفكاره وفساد آرائه الشخصية ؟ والسؤال الذى يفرض نفسه علينا الآن ، هو :

ما العمل لمقاومة السلبية أنفة الذكر التى تسهم بدرجة كبيرة فى إغلاق عقل المتعلم وفى عدم تحرره انفعالياً ووجدانياً من الأفكار المتخلفة البالية ، وفى وقوعه أسيراً للأفكار المتطرفة الوافدة الغريبة ؟

للإجابة عن السؤال السابق ، ينبغي تحقيق الأفكار التالية بدقة متناهية :

١ - فحص محتوى جميع المقررات التى يدرسها الطلاب فى جميع مراحل التعليم ، مع تأكيد مناهج التعليم الابتدائى ، لما لهذا النوع من أهمية خاصة لأنه يمثل تعليم غالبية الناس . والهدف من العملية السابقة التأكد من خلو محتوى أية مادة تعليمية من بعض الأفكار التى تدعو إلى التطرف .

وهنا قد يقول قائل : أليست هذه المقررات يقوم بوضعها أساتذة متخصصون أكاديمياً وتربوياً ، فكيف تتضمن بعض الأفكار المتطرفة الهدامة ؟

ربما تعود الإجابة السلبية عن السؤال السابق ، لوجود الخيارين السلبيين التاليين :

* قد يكون من بين أعضاء لجان وضع المناهج بعض المتطرفين غير المعلوم اتجاهاتهم وميولهم المتحرفة . وفى هذه الحالة ، فإنهم سوف يعملون باجتهاد وباستماتة لنشر أفكارهم . وغالباً ، يكتب لهم النجاح بدرجة كبيرة ، وبخاصة إذا كان بقية زملائهم ممن لا يحاولون الدخول فى صدامات ، أو ليست لديهم القدرة على المواجهة .

* قد لا يقصد واضع المقررات بأى حال من الأحوال أن تتسرب الأفكار غير السوية من خلال محتوى المقررات التى يقومون بإعدادها . ولكن قد يتحقق ذلك ، بسبب حرصهم على الحياد التام والكامل فى عكس جميع الأفكار والتوجهات التى يروج بها المجتمع . والتى تتضمن ضمن ما تتضمن بعض الأفكار المتطرفة .

٢ - أن تتضمن جميع المقررات بلا استثناء ما يشير إلى أن العلم لا وطن ولا دين له ، وأن العلم هو وسيلة الناس لتحقيق رفاهيتهم وأمانهم . وأنه نتيجة طبيعية للمعاناة التى عاشتها البشرية ، ولما تحملته العلماء من جهد وشقاء ؛ من أجل إيصال رسائلهم للناس . وينبغي تأكيد المعانى السامية والعظيمة فى العلم ، والتى بسببها دفع بعض العلماء حياتهم باستهانة أو عرضوا أنفسهم للخطر عن طيب خاطر ؛ كى تصل هذه المعانى لكل الناس فى كل زمان ومكان .

ويتطلب تحقيق الفكرة السابقة دراسة تاريخ كل مادة دراسية ؛ بحيث لا يفصل

العلم عن تاريخه مهما كان مجال هذا العلم ، مع مراعاة أن يتم ذلك باهتمام كبير ، وعن طريق تخطيط علمي مدروس حتى لا تظهر الأصور في صورة إتشائية مقابلة مشوهة.

وإذا أخذنا بالفكرة السابقة ، فعلينا إعادة النظر في (كم) المحتوى الذي يدرسه الطلاب ، حتى لا نشغل كاهلهم بالزبد من الأغيا ، ويكفيهم ما يعانون منه في ظل النظام التعليمي الحالي.

٣ - أن تتضمن المقررات - وبخاصة مقررات العلوم الإنسانية التي تخاطب العقل والوجدان معاً - على بعض المعاني التي تؤكد ضرورة وأهمية الانتماء ، الحقيقي للوطن . إن تحقيق الانتماء من خلال المقررات التي يتم تقديمها في المدرسة يجعل منها مصدراً أساسياً لبناء هيكمل الرأي العام في البيئة المحيطة به . فتزود رسالتها من منطلق أنها من عوامل إصلاح ونهضة المجتمع .

أيضاً ، وهذا هو المهم ، فإن تأكيد معنى الانتماء يجعل المتعلمين بشعرون بهم متساويين في الحقوق والواجبات ، وفي مبدأ تكافؤ الفرص ، ولا يوجد لأني واحد منهم امتياز عن الآخرين على أساس وضعه المادي أو الاجتماعي أو الديني

٤ - أن تكون للمقررات وظائف محددة في حياة المتعلمين ، ولا تكون مجرد ترف علفي بالنسبة لهم . بمعنى ، أنه ينبغي ألا تكون دراسة العلم من أجل العلم فقط ، وإنما بجانب ذلك ينبغي أن يدرك المتعلم ، وأن يعرف الدور العظيم والهائل الذي يقوم به العلم في حياته .

من هنا ، يجب على واضعي المناهج الاهتمام بإبراز الجوانب التطبيقية للعلم ، وعدم الاقتصاد على الأسس النظرية للعلم ، لأن ذلك يجعل المتعلم مشاركا حقيقيا في بناء وطنه بالقول والفعل . كما يجعله يقدر الظروف أو الأزمات التي يعاني منها وطنه ، لأنه يتعامل مع الواقع العملي وجهاً لوجه . وبخاصة ، إذا كان العلم بشقيه النظري والعملي يسهم في بناء الإنسان ، القادر على التفكير ، فإن العلم التطبيقي له دوره الأساسي في تكوين الإنسان الذي يستطيع أن يتحمل مسؤولية صناعة القرار ، فيقدر أن يقول (نعم) أو (لا) وفقاً لأسس ومعايير علمية وعملية ، يكون مصدرها الأساسي الظروف الحقيقية والإمكانات الفعلية المتوفرة .

٥ - أن يهتم المنهج بالأنشطة الفنية والرياضية ، وبخاصة أن هذه الأنشطة بمثابة مرآة تعكس حضارة الشعوب وليست مضيعة لوقت المتعلمين ، أو ليس هدفها فقط الترفيه عن المتعلمين من عنا وتعب الدراسة .

الحقيقة ، إن الفنون والرياضة لهما رسالة سامية عظيمة ، يصعب تحقيقها من خلال أية مادة دراسية أخرى . فإذا كانت الفنون والرياضة تكسر حدة الملل أو السأم الذي قد يقع فيه بعض المتعلمين نتيجة لدراساتهم بعض النظريات العلمية المجردة ، وبعض القوانين الجافة الصعبة ، فإن ذلك ليس كل شيء . فالفن والرياضة لهما دورهما على

المستوى المحلى والعالمى فى عملية بناء المواطن العالمى ، وفى عملية التقارب بين الشعوب ، وفى إقرار السلام وصنعه . أيضاً ، فإن عالم الفن أو الرياضة مجال عريض يتسع لكل البدعين والمبتكرين ، ويرحب فى الوقت ذاته بجميع المجتهدين .

ويختصار شديد ، إذا سمح أى إنسان لنفسه أن يفكر لو للحظة فى أن الفن أو الرياضة مجرد عبث لا فائدة منهما أو طائل ، ويمكن له الاستغناء عنهما ، يكون فى هذه الحالة مغيب العقل وثائه الفكر ، ولا يعيش حياته كما ينبغي أن تكون . فالإنسان - أيا كان - يمارس الفن والرياضة من حيث لا يدري ، فهو فى تعامله مع الآخرين ينبغي أن يكون فناناً ، وفى حركته اليومية يجب أن يكون رياضياً .

ورعاية ، فإن الفن والرياضة لهما دورهما فى شغل أوقات فراغ المتعلم ، وفى تفجير قدرات الإبداع لديه ، وفى تفرغ الطاقة الجسمية الزائدة ، وهذا لا يقع المتعلم - مهما كانت الظروف التى تقابله - فريسة الشعور بالفقرىة والافتراق عن الآخرين ، كما نضمن ألا يجتنب أو يعبد بفكره فى طريق اللعودة أو فى مشاهات النظر .

٦ - استحداث مقرر فى «التربية القيمية» ، يكون هدفه الأساسى تأكيد القيم الدينية والاجتماعية التى تضمن الاستقرار النفسى للمتعلمين ، والتى تقود فى الوقت ذاته إلى استقرار المجتمع

وجدير بالذكر ، أن الدول والشعوب تسعى جاهدة للتقارب والتآخى مع بعضها البعض . لذا يجب أن يحتل الهدف السابق مركز الصدارة بالنسبة لاهتمامات الشعب الواحد .

من المنطلق السابق ، يكون مقرر « التربية القيمية » أحد السبل الرئيسة لتحقيق القيم والتأكيد عليها ، وبخاصة القيم المرتبطة بسعادة وسلامة وأمن الإنسان ، كالمحبة والتعاون والصداقة الخ .

وتنوه هنا إلى أهمية تأكيد القيمة على أساس أهميتها فى حياة الإنسان الحاضرة والمستقبلية ، وفى حياته الآخرة . فالحب كقيمة - مثلاً - مهم جداً للإنسان ، إذ لا يستطيع أحد أن يعيش دون محبة الله ومحبة الآخرين .

وعليه ، تظهر أهمية هذا المقرر فى تأكيد أن جميع القيم السامية إنما جاءت من مصدر واحد ، فيعمل ذلك على التقريب بين الديانات التى تهدف جميعها سعادة الإنسان وإسعاده ، ورسم الخطوط التى يسير على نهجها ، وتحديد المثل التى يحتذى بها .

ويكون من المهم لنجاح هذا المقرر ، تحديد مجموعة من القيم على كل صف دراسى فى المراحل الأولى (التعليم الأساسى) ، ويتم تقديمها بطريقة سهلة بسيطة ملموسة ، ثم يتم تقديم القيم نفسها فى مراحل متقدمة (المرحلة الثانوية) بطريقة مجردة وأكثر عمقاً بما يتناسب ونضج النمو العقلى والذهنى للتلميذ .

أيضاً ، ينبغي أن يصاحب تدريس هذا المقرر ندوات شهرية ، يتم فيها مناقشة القيم

التي يدرسها المتعلم ، على أن تطرح الأفكار في هذه الندوات بصراحة كاملة ليتم مناقشتها على الملأ.

وفي هذه الحالة ، ينبغي ألا يحجب رأى ، ولا تفرض وصاية على فكر . فالفرد يستطيع أن يقول ما يشاء (وفقاً لقواعد اللياقة واللباقة التي ينبغي اتباعها في الندوات ، حتى لا تنقلب الندوة إلى سوق عكاظ أو إلى ساحة مصارعة) ، ويمكن للآخرين أن يناقشوه فيما يقول بالموافقة أو بتفنيد آرائه إذا ثبت عدم صلاحيتها وجدواها ، أو إذا انتزع أنها مغرضة ، ومحاول أن تثبت بعض الأفكار غير الصالحة أو الهدامة المرفوضة .

ثانياً : مقررات التربية السياسية :

تهتم التربية السياسية بإعداد المتعلمين لممارسة العمل السياسي . لذا ، ينبغي أن تكون نقطة البداية ، هي إعدادهم كي يكونوا مواطنين صالحين وتجهيزهم كي يكونوا قادة وكوادر في الوقت ذاته .

ويتطلب تحقيق ما تقدم أن يعمل المنهج على ترسيخ روح الولاء والانتماء ، عند المتعلم لوطنه ومجتمعه . وعلى إكسابه المقومات السلوكية للفلسفة السائدة في المجتمع ، مع تعريفه أهم الاتجاهات العامة لسياسة الدولة .

والسؤال : ما الدور الذي يمكن لمقررات التربية السياسية أن تلعبه في

مواجهة التطرف والإرهاب ؟

بادئ ذي بدء ، ينبغي الإشارة إلى أن هذا الموضوع عريض وعميق في الوقت ذاته ، وإننا في هذا المقام نحاول إيجازه بما لا يخل بالمعنى والقصد والهدف . وفي هذا الصدد نقول : إذا كانت التربية الأكاديمية تسهم في تجهيز المتعلم علمياً ، ويكون لها دورها في مساعدته على مواجهة الحياة ، فإن التربية السياسية هي الحياة ذاتها . فنحن نعيش بالسياسة ، ونتعامل مع الآخرين بالسياسة ، وتكون أفعالنا بمثابة قرارات سياسية تصدرها على أنفسنا ، وعلى غيرنا من الناس ، وتكون رؤيتنا للمستقبل ، وكأنها توقعات سياسية .

من المنطلق السابق ، ترتبط مقررات التربية الأكاديمية بوشائج نسب متينة قوية الأساس مع التربية السياسية ، مع الأخذ في الاعتبار ما للتربية السياسية من دور مهم وجوهي بالنسبة للقرارات التي تقس جميع الناس بلا استثناء ، سواء أكانوا من المتعلمين أم من غير المتعلمين ، وسواء أكانوا في مراحل الدراسة أم انتهوا منها .

أما الدور الذي يمكن لمقررات التربية السياسية أن تلعبه في مواجهة التطرف والأرهاب،

فبتمثل في الآتي :

١ - يمكن أن يكون لمقررات التربية السياسية دورها الملحوظ في مواجهة الفراغ السياسي الذي يعاني منه الشباب ، والذي قد يقوده إلى الانسحاب على ذاته والابتعاد عن العمل الجماهيري ، وعدم الانغماس في مشكلات المجتمع ، وقبول الأمور على علاتها دون مناقشة أو تفكير لأنه لا يوجد شيء مهم بالنسبة له ، وكل الأمور عنده سيات .

وفى المقابل ، قد يقود الفراغ السياسى بعض الشباب إلى التمرد والجنوح والخروج عن دائرة القانون ، وعدم الانسجام مع أقرانهم ومع المجتمع . أيضا ، قد يؤدي الفراغ إلى نزوع الشباب للجصوح والحدة والمعارضة والمواجهة الساخنة ورفض المشورة وتحدى إرادة الكبار والميل للعنف ، وذلك بعكس تصرفات أقرانهم السابقين الذين يميلون للعزلة والانتوائية .

وتتمثل الخطوة الحقيقية للفراغ السياسى فى استغلال بعض المفرضين ونهازى الفرض ، ممن يركبون الموجة فى استغلال الشباب - سواء أكانوا من المتفلقين على ذاتهم أم من الشهورين المندفعين - لتحقيق مقاصدهم وأهدافهم الشخصية غير المشروعة .

وهؤلاء الناس لديهم القدرة على مخاطبة كل نوعية من الشباب باللغة التى يدركونها ويفهمونها . أيضا ، لديهم القدرة على سبر أغوار الشباب لمعرفة مكنونات نفوسهم ويضربون على الوتر الساخن والحساس عندهم ، وبذا يستطيعون السيطرة على الشباب ويجعلونهم كدمية يحركونها كيفما شاؤوا ، ومتى شاؤوا . كما يستطيعون سلب إرادتهم الحرة فى الحركة والتفكير .

ويرجع كل ما تقدم إلى الفراغ السياسى الذى يعيش فيه الشباب ، والذى يجعل أمامهم الصورة غامضة وسوداوية ، أو يجعلها مهزوزة وغير واضحة المعالم . فلا يستطيع الشباب أن يخطو خطوة واحدة للأمام ، إلى أن تلتفتهم يد مفرضة ، وتستخدمهم فى تحقيق أغراضها بطرق غير مشروعة وغير قانونية ، كما ذكرنا من قبل .

٢ - تسهم مقررات التربية السياسية فى استغلال طاقات الشباب الذهنية والجسمية ، إذ عن طريقها يتم طرح المشكلات التى تهم الشباب أو الصعوبات ، التى تقف فى سبيل تقدم المجتمع وتطوره ، ويتم مناقشة هذه المشكلات والصعوبات ليدلى الشباب بآرائهم وتصوراتهم حولها .

ولما كان المتعلم يميل دائما بأن يكون موضع اهتمام الآخرين ومحط أنظارهم ، ولما كان المتعلم يرى أن وجهة نظره فى المسائل التى تهمه شخصا وتهم مجتمعه ، ينبغي أن يكون لها صداها عند المسئولين . يكون من المفيد جدا أن يعيش المتعلم التجربة فى جميع جوانبها .

وعليه ، فإن مناقشة الشباب فى مشكلاتهم ومشكلات المجتمع ، والحرص على الاستماع والإصغاء لما يقولونه أو يطرحنه من أفكار وحلول ، يجعلهم يوجهون جل اهتمامهم للمشاركة الفعالة فى حل القضايا الخاصة بهم وبغيرهم . ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد ؛ لأنهم يدركون أن ما يقولون أو يفعلون سيكون تحت التجربة والحكم عليه من الكبار ذوى الخبرة العريضة ، لذا فإنهم يحرصون على التدقيق وتحرى الصحة فى القول والفعل . كما يسعون أن يكون ذلك من خلال منهج علمى ، يقوم

على التفكير العقلاني المدقق ! حتى يشعر الجميع بقيمة وأهمية تصوراتهم وتوجهاتهم نحو الأمور التي قسمهم وقس الآخرين .

انطلاقاً مما تقدم ، عندما يدخل المتعلم تجربة العمل السياسي ، فإنه يسخر كل وقته من أجل نجاح هذه التجربة ، وقد لا يتبقى له وقت يذكر من أجل مصالحه الشخصية . كما يحاول بكل ما أعطاه الله من جهد تشغيل فاعليته الذهنية من أجل المضى قدماً في هذا الطريق .

ولكن هناك من يتحفظ على ذلك ، على أساس أن المدرسة والجامعة ليسا بالمكانين المناسبين لممارسة السياسة ، لأنه السياسة ربما تؤدي إلى أحزاب ومحزب ، وذلك قد يؤدي بالتالي إلى تقسيم المجتمع الطلابي إلى فرق ومجموعات متنافرة ومتناحرة .

ونحن نتفق تماماً مع ما تقدم ، ونرى أن ممارسة السياسة داخل المؤسسات التعليمية ربما تقود التعلم للتبعية المرفوضة . ولكننا في الوقت ذاته نحمل التربية السياسية مسئولية وضع التعلم على بداية الطريق ! كى يعرف المشكلات التي يعاني منها مجتمعه ، وكى يطرح المشكلات الحياتية ذات الأهمية بالنسبة له ، وبذا يسهم التعلم في بلورة هذه المشكلات وتلك ، ويحددها تحديداً تاماً ليعرف أبعادها وبعض سبل حلها . وبذا ، لن يكون المتعلم كريمة في مهب الريح ، ولن تتلفه الإشاعات الغرضة ، ولن تؤثر عليها الكتابات المدمرة لعقول الشباب أو الأفكار التي تمنح بهم بعيداً عن المسيرة .

وعليه ، ينبغي ألا نحجب أو نحول دون ممارسة المتعلم لحقه الطبيعي في حرية التعبير عن فكره ، وفي المشاركة الفعالة في وضع الحلول المناسبة لمشكلات مجتمعه ، وذلك يمثل الخطوة الأولى في طريق العمل السياسي . أما إذا أراد احترام السياسة ليكون كأحد الكوادر العاملة النشيطة ، فعليه أن يتجه إلى طريق آخر غير طريق المدرسة أو الجامعة .

وربما يطرح التحفظ التالي :

لعبة السياسة محفوفة بالمخاطر ، وتتطلب في بعض الأحيان ممارسات تحتية ، لذا فإن التربية السياسية قد تنحرف بالشباب دون قصد عن الطريق القويم ، كما هو مرسوم وفقاً للسياسة العامة للدولة والنظام ، خاصة في وجود بعض المعلمين المتطرفين الجانحين سوداوي التفكير .

وأيضاً ، فإننا نتفق مع هذا التحفظ ، خاصة وأنها تتعامل مع شباب كله طاقة فاعلة وحيوية متفجرة ، ويمكن التأثير عليه بسهولة بأقل جهد ومحت أي دعوى . وعلى الرغم من ذلك التحفظ نرى أن حجب التجربة عن الشباب عملية مزعجة للغاية ، وربما تكون مردوداتها السلبية أخطر وأعمق ، لأنهم إن لم يجدوا الحلول المناسبة لمشكلاتهم في المدرسة فسوف يتوجهون إلى أماكن أخرى ، قد تدمر فكرهم وذهنهم ووجدانهم وأجسامهم . لذا ، يجب ألا نخاف من ممارسة الشباب للسياسة ، وعلينا

أن نكون على درجة عالية من الوعي والانتباه للأثار الجانبية التي تترتب أو تظهر نتيجة لهذه الممارسة ، وبذا لن نعيد الغافلة عن الخط المرسوم لها . وفي الوقت نفسه نكون حفيظاً فكر شبابنا من الانحراف والتطرف ، وتأكدنا من السلامة العقلية والبدنية لهم.

٣ - تسهم مقررات التربية السياسية في تأكيد القيم والمعايير التي تنادي بها السلطة الحاكمة . والحقيقية ، أنه بسبب الظروف المادية والاجتماعية الصعبة التي تواجه الشباب ، والتي يسببها لا تستطيع نسبة كبيرة منهم تحقيق آمالهم وطموحاتهم وما تصبو نفوسهم إليه ، بات الشك هو العملة السائدة عند الشباب . ونتيجة لهذا ، تولدت أزمة ثقة بين الشباب والحكومة ، بسبب اعتقاد الشباب أن الحكومة لا تولى أمورهم وظروفهم ومشكلاتهم الاهتمام اللازم والواجب ، كما أنها تقدم عديداً من الوعود لهم ولا تنفذ منها شيئاً .

وكنتيجة طبيعية حتمية لأزمة الثقة بين الطرفين . يعيش الشباب الآن في لامبالاة عجيبة ، وكأن الأمور لا تعنيهم من قريب أو بعيد . أيضاً ، يحاول الشباب إحراز أى مكسب من الحكومة . وكأن ذلك غنيسة عليهم الإمساك بها جيداً حتى لا تفلت الفرصة من بين أيديهم . ومن هنا ، وللأسف ، نجد نسبة لا يستهان بها تبجح لنفسها المال العام ، وتحاول الحصول عليه بطرق مشروعة أو غير مشروعة .

أيضاً ، يستهين بعض الشباب بالقيم والمعايير التي ينبغي أن تسود المجتمع ، ويضربون بها عرض الحائط ، وحتهم في ذلك أن هذه القيم والمعايير يتم تطبيقها فقط على من لا حول له أو قوة . وأنها تنتهك في المستويات الأعلى . وبالمطيع ، يعود الاعتقاد الخاطئ السابق إلى عملية التغير المقصودة والمخطط لها بذلك . بالغ الخيب من القوى المضادة لإحداث بلبله في فكر الشباب ؛ كي لا يكون لهم دورهم المأمول في بناء الوطن .

من المنطلق السابق ، تظهر أهمية وجدوى التربية السياسية في تأكيد قيم قد تلازم الإنسان مدى حياته . فتحدد له أبعاد سلوكه الخاص والعام . وبذا ، تبرز التربية السياسية هوية المتعلم وتسهم في تحديد معالمها تماماً ، من حيث انتصائه للوطن وتفاعله مع الأحداث المحلية المهمة والملحة .

ومن ناحية أخرى ، لا يمكن إغفال دور التربية السياسية في تأكيد القيم والمعايير العالية ، لأن الإنسان بات الآن عضواً في الجماعة الدولية . وبذا يشعر المتعلم بظروف الإنسان في كل زمان ومكان ، ويتفاعل مع هذه الظروف لأنها تخصه كما تخص الآخرين . ولعل وثيقة «المحافظة على حقوق الإنسان» لهي خير شاهد على ما ذهبا إليه . لذا ، عندما يهامل أسرى المحروب أو المسجونون السياسيون أو المعتقلون الإرهابيون معاملة سيئة غير كريمة ، يتعاطف معهم الناس في كل مكان على أساس أن ذلك يتعارض مع مبدأ حقوق الإنسان ومع التشريعات الدولية الأخرى التي

تعترف بوجود حد أدنى ينبغي عدم تجاوزه عند معاملة الأنماط السابقة من البشر حتى يتم المحافظة على آدميتهم ، وحتى لا تمتحن كرامتهم ، وحتى لا ينتهك وجوده الإنساني .

والسؤال : ماذا يحدث إذا كانت القيم والمعايير التي تؤمن بها السلطة الحاكمة أو تبشر بها تنحوا تجاه الديكتاتورية ولا تؤمن بالديمقراطية ؟

وبمعنى آخر :

ماذا يكون دور التربية السياسية إذا كانت السلطة الحاكمة تؤمن بالنظام الشمولي ؟

في هذه الحالة ، تكون مهمة التربية السياسية صعبة وعريضة ، لأن هدف التربية السياسية يسعى أن تعكس الفلسفة السائدة في المجتمع . أي ينبغي أن يكون لها يد المبادأة في تحقيق القيم والمبادئ التي تستمد جذورها من النظام الشمولي المعمول به ، والذي يقوم إما على ديكتاتورية الفرد أو ديكتاتورية الحزب . ولكن التربية كمفهوم ، ينبغي أن تحترم الفرد الحر وتوجهه نحو الأفضل في شتى النواحي الذهنية ولوجدانية والانفعالية والجسدية . لذا ، يكون المسئولون عن التربية السياسية في حيرة من أمرهم ، بسبب المأزق الذي يسببه النظام لهم .

ومن جهة أخرى ، يدرك المسئولون عن التربية أن تحقيق القيم والمعايير ، التي تؤمن بها السلطة الديكتاتورية لن يتحقق بسهولة ، لأنها تتعارض مع الطبيعة الإنسانية التي تحترم وتؤمن بحرية الإنسان من ناحية ، ولأنها لن تكون مقبولة من الشباب الذي يمانى من التمتع الداخلي ، ومن الضغوط النفسية الصعبة والهائلة التي يقابلها بسبب الظروف التي يعيش فيها من ناحية أخرى .

أيضاً ، من خصائص الشباب أنهم قد يرفضون بعض القيم والمثل والمبادئ الصحيحة دون سبب عقلائي غير التحدي المباشر والسافر للسلطة والكيار ، لذا - فمن المتوقع - أنهم يقاومون السلطة ويشحدونها إذا حاولت - عن طريق التربية السياسية - فرض بعض القيم والمعايير المضللة ، وغير الطبيعية التي لا تتفق مع طبيعة الشباب ومع ظروف العصر .

وبالطبع ، يستشئ مما تقدم بعض الأمور الشاذة . كأن يؤمن قلة من الشباب بالأفكار التي تؤمن بها السلطة الحاكمة ، رغم جنوح هذه الأفكار نحو الانحيازات السلبية غير التقدمية . وفي هذه الحالة ، يكون هؤلاء الشباب بمثابة كوادر للسلطة ، تسخرهم في العمل التحتي أو الفوقي لنشر مبادئها وأفكارها .

حقيقة ، تحقق التربية السياسية أهداف السلطة في الحالة الأخيرة ، ورغم ذلك نعيش التربية كتربية في تحقيق أهدافها في بناء الإنسان وفي إبعاده ، وفي إعداد لمرآحة الحياة .

4- تسهم مقررات التربية السياسية في تحقيق التكامل داخل الإنسان ، وذلك لأن دراسة

مشكلة ما أو ظاهرة ما ، لن تكون أبداً مجزئاً عن بقية المشكلات والظواهر . وطال أن عرض المشكلات والظواهر يتم طرحها للدراسة ، من خلال وجهة نظر متكاملة تسعى إلى تحقيق الكلية والكمال والإكمال والوحدة بين جميع جوانب تلك المشكلات والظواهر . فسوف ينعكس أثر ذلك إيجاباً في تحقيق التكامل الإيجابي بين جميع جوانب شخصية المتعلم .

ويعتمد تحقيق ما تقدم على مقولة مهمة مفادها : « الخبرة في الحياة العملية يشق جوانبها ، كل متكامل تندمج في تيار الخبرة الإنسانية للفرد الإنساني لتصبح جزءاً لا يتجزأ منه ، وهي تعتمد على ذكاء الفرد وتفكيره للربط بين أجزائها المختلفة » .

وانطلاقاً من المقولة السابقة - التي هي بمثابة حقيقة مؤكدة لا تقبل الشك أو التأويل أو الاجتهاد في التفسير - يمكننا الجزم بأن التربية السياسية تسهم في غماد ، دكاء المتعلم وفي إكسابه أساليب التفكير العلمي بدرجة كبيرة . فالتعلم عليه أن يفكر بطريقة علمية منظمة ، وأن يشغل دماغه وذنه فيما يطرح عليه من قضايا تهمه شخصياً وتمس مجتمعه ، على أساس أنه لا يمكن الفصل بين الإنسان ومجتمعه . فالمشكلة التي تشغل الإنسان لا بد ولها جذورها الاجتماعية أو الاقتصادية و السياسية بالنسبة للظروف التي يمر بها المجتمع . كما أن المشكلة التي يعاني منها المجتمع لا بد وأن ترسب في عقل ووجدان وذاكرة الإنسان إلى أن يصل إلى حل مقبول ومعقول لها . وإذا تحقق التكامل النشود بين الفرد والمجتمع ، وسيبران في انجاء واحد ، فنضمن بذلك عدم التضاد بين أهدافهما ، إذ أنهما يسعىان لتحقيق مقاصد مشتركة . كما نضمن إيجابية الفرد ؛ لأنه يشعر بأن المشاكل المعروضة عليه مشاكل حقيقية ولها وجود حقيقي في حياته ، فبذلك هذا صادقا خالصا في سبيل حلها ، وإذا ينصهر في بوتقة واحدة مع الآخرين تحقيقاً لأمال وطموحات مشتركة أيضا . يدرك الفرد أن الخير الذي يناله غيره أو تناله مجموعة أخرى غير الجماعة التي ينتمى إليها ، سوف يعود بالفائدة العظيمة على الجميع بلا استثناء .

وبما يؤكد ما ذهبنا إليه فيما سبق ذكره ، أن التربية تقع على مسئوليتها بالدرجة الأولى طرح المشكلات المرتبطة ارتباطا مباشرا ووثيقا بالبيئة ، وبذلك يتعرف الطلاب المشكلات الموجودة بالفعل في المجتمع ، مثل مشكلات : الطعام والكس ، والسكن والنقل والمواصلات ... إلخ . فيعملون بكل طاقاتهم للمشاركة في وضع حلول لها ، لأن المشكلات العامة تعكس بالفعل بعض المشكلات الخاصة التي تمسهم مباشرة ، أو تبرز بعض المشكلات الواقعية الحياتية التي يعانون منها . وبما ، فإن طرح التربية السياسية لمشكلات ترتبط بالبيئة - أيأ كانت صعبة وخطورة هذه المشكلات - ليطم دراستها بأمانة وصدق وفقا لمعايير علمية دقيقة ومحددة ، يسهم في حفز هم المتعلمين ويزيد من ميلهم ودوافعهم لدراسة هذه المشكلات ، وذلك يؤدي بدوره إلى غماد ، الميول العلمية عند المتعلمين . وهذا في حد ذاته ، يعد من

الأهداف المهمة التي تسعى المدرسة لتحقيقها ، فإذا نجحت في ذلك تكون مؤسسة مؤثرة في تحقيق التقدم والرفق للدولة ، وفي التخطيط بطريقة غير مباشرة لسباسة الدولة الحالية والمستقبلية ، على أساس أنها تمدها بالكوادر المؤهلة والمدررة لتحقيق هذا العمل .

٥ - تسهم مقررات التربية السياسية في مقابلة التناقضات ، التي قد ير بها المجتمع بسبب التغيرات المادية والقيمفة التي تحدث فيه ، والتي تكون السبب المباشر في تعتمفم الرؤية أو حجفها كلية أمام المتعلمين . وخطورة هذه التناقضات أنها تمثل هوة سحيفية بعيدة الضرور بين القول والفعل ، وبين الرأي والرأف الآخر ، وذلك يمثل قمة الفوضى التي يعيشها أاف مجتمع ، ولا يؤدي فقط إلى خلخلة النظام ، بل يكون من الأسباب المباشرة لتداعيات النظام وخرمه من جذوره .

وتوضفح الحديث أنف الذكر نقول :

إذا زعم الأب لابنه بأنه ملتزم خلقفيا ودينفيا ويعرف الله جيدا ، وأنه يسلك الطريق الصحيح الذي يرضف الله ، ثم اكتشف الابن مصادقة ودون قصد وفي موقف بعفنها أن والده أفاقا أو نصافبا أو لصا أو مهرفا ، وأن أفعاله مشفنة ، وأن م جمعه من ثروة هائلة تم عن طريق النهب أو السلب أو السرقة أو الرشوة إلخ ، وأنه يعطف الصدقة ويساعد الفقراء من المال المحرام الذي جمعه ، سوف يفقد هذا الابن ثقته بالكامل في أبفه ، وسوف ينهار انهفافا عظفما ، رفما يدفعه لعمل تصرفات خرقا ، غير مسترلة كرد فعل لما اكتشفه ، أو رفما يؤدي ذلك به إلى التوهن والجنون .

إن ما يحدث بين الابن وأبفه ، لهر صورة مناظرة أو متطابقة تماما لما يحدث بين الفرد ومجتمعه ، إذا فقد الفرد ثقته بالمجتمع أو كفر به . ولعل خير دليل على ذلك ، هو: استقرار التاريخ الذي تظهر أحداته فجاعة المواطن ومأساته ، إذا اكتشف أنه كان مففب الوعي وثائه العقل وفاقد البصيرة ، بالنسبة لما يحدث حوله من أحداث في المجتمع .

أفضا ، تحمف التربية السياسية الشباب من الأفعال وردودها التي تسببها محاولات الفرز الثقافي الذي نستورده طواعفة وبكامل إرادتنا ، أو المفروض علينا قسرا وجبرف . فالشباب يرى أمامه اللجنة ماثلة أمام نظره في الأفلام والمسلسلات ، ويتساءل : لماذا لا يعيش مثل هؤلاء الناس ؟ لماذا لا ينهم بسيارة فارهة ؟ لماذا لا يعيش في قصر ؟ لماذا لا يكون صاحب سلطة وتفوز ؟ لماذا لا يكون له دفتر للشفكات ؟

والحقيقة ، أن الشاب معذور في تساؤلاته ، لأن ما يراه أمامه يفوق كل تخفيل وتصور ، ويجعل عقله بشرذ وذهنه يسرح . ومن هنا ، يأتي الدور المهم للتربية السياسية الذي يوضح له أن ما يراه مجرد إرهابات وشطحات لا وجود له أصلا في المجتمعات الوارد منها ، وإذا كان موجودا ففكون بقدر قليل جدا لبعض الأفراد ،

بحيث لا يمثل ذلك ظاهرة يعتد بها أو تؤخذ في الحسبان .

أبشراً ، فإن الغزو الثقافي كما تغله الإصدارات والنشرات والكتب المستوردة ، يعمل على تدمير عقول الشباب وتشتيت أفكارهم . ويتحقق ذلك بالكتابة عن الحرية المطلقة للشباب ، والتي تسمح لهم بفعل أي شيء وفي أي وقت ، والتي تبيع لهم تحدى ذورهم والوقوف ضد السلطة والقانون . أيضا ، يتضمن الغزو الثقافي المقروء ، بعض الأفكار المتطرفة والتوجهات التي تقبل للعنف ، موضحا جدوى ونفع هذه الأمور في بعض المراحل التاريخية لحركة تطور الشعوب ، على أساس أن التطرف والعنف هما الطريق الطبيعي لإحداث التغيير المنشود . ومن هنا - أيضا - يأتي دور التربية السياسية التي يجب أن تركز على أهمية القراءة ووعي وفهم ، حتى يمكن ربط العلاقات والأحداث بعضها البعض لاستخلاص النتائج النهائية .

خلاصة القول ، يمكن لمقررات التربية السياسية ، أن يكون لها دور لا يستهان به في تحقيق التماسك والانسجام بين جميع أفراد المجتمع الطلاي من ناحية ، وبين المجتمع الطلاي والمجتمع الخارجي من ناحية أخرى ، وذلك عن طريق عرض جميع مكونات الثقافة القومية والعوامل والظروف المؤثرة فيها ، مع توضيح خطورة القيم البالية المترسبة في بعض جوانب التراث ، لما لها من خطورة في كونها تمثل حجر عثرة أمام مواكبة ظروف العصر ، وتكون بذلك قد حكمتنا على أنفسنا بالعزلة والتخلف الثقافي . أيضا ، قد تسهم تلك القيم البالية بطريقة واضحة جلية أو بطريقة غير مباشرة في حرمان المتعلم من القيم الصاعدة الإيجابية ، التي تحقق وجوده كإنسان له آماله وطموحاته التي يسعى لتحقيقها بنفسه ، أو التي يأمل المجتمع ذاته أو يحققها الإنسان لنفسه . وبالطبع ، يؤدي ذلك إلى قلق المتعلم على حاضره ، وخوفه من مستقبله ، وهذا وذاك يزعزعان ثقته في نفسه ، ويجعلانه غير مطمئن وغير مرتاح البال ، لشعوره بأنه لا يستطيع أن يتحكم في الظروف التي من حوله ، وإحساسه بأن الأمور تفلت أو تكاد تفلت من بين يديه .

٦ - تسهم مقررات التربية السياسية بدور عظيم الشأن بالنسبة لتحديد الهوية الثقافية ، وذلك بعد تدخل القيم فيما بينها واختلاط المبادئ مع بعضها البعض ، بحيث أصبح من الصعب جدا في هذا الزمان وضع أية حدود فاصلة بينها . لقد بات من الصعب الآن تحديد الفروق الجوهرية بين القيم الأصلية والقيم الزائفة ، وبين المبادئ الحقيقية والمبادئ المدعية ، وبخاصة في وجود من لديه القدرة الفائقة على تقنين الخطأ ، وعلى تحريف الصواب ، وعلى تزوين الخطيئة ، وعلى جعل الأسود أبيض . وفي هذا الصدد ، يقول إميل فهمي حنا شودة) عندما يتحدث عن التربية والوعي السياسي لطلاب كليات التربية : « إننا لا نزال نعيش في خلط من الثقافات المختلفة . ولذلك وجد الشباب نفسه أمام تناقضات ثقافية لا حد لها ، فمن ثقافة إباحية إلى ثقافة محافظة ، ومن دعوة إلى التحرر إلى دعوة للجمود ، ومن تفكير علمي إلى تفكير

خرافي ، ومن أفكار اشتراكية إلى أفكار رأسمالية بورجوازية ، ومن أدب رخيص مبتذل إلى أدب كلاسيكي رصين ، ومن تأكيد للتواكل والغيبيات إلى تأكيد للاستقلال وبذل الجهد المستمر ، ومن عريية إلى عامية ، ومن التصاق بالقديم إلى دعوة للتجديد وهكذا .

ويبرز الحديث السابق أهمية التربية السياسية في كونها السبيل الأمثل لتهيئة المناخ المناسب لتدعيم حرية الفكر وحرية التعبير . وطالما لا يوجد حجر على الأقوال ، ولا تحجب الآراء ، ولا تمنع المناقشات والمداولات ، فلا بد من ظهور الحقيقة كاملة . وبالتالي يمكن معرفة الثمين فنفس الفث عنه ونبعده بعيدا ، وبذلك يمكننا تحديد أبعاد أصيلة وأصلية لهويتنا الثقافية ، لأنها تقوم على الثمين والنافع من القيم والمبادئ والاتجاهات والتوجهات والأفكار

وكنسجة طبيعية ومتوقعة لتحقيق أبعاد حقيقية لهويتنا الثقافية ، يتحقق المناخ الديمقراطي في المدرسة ، ويصاحبه دعم متنام لحقوق ومطالب المتعلمين الشريفة والمشروعة . كما ، يستحيل اختراق المجتمع الطلائي بشعرات أيديولوجية متطرفة لأن الأمور باتت واضحة تماماً ، وبالتالي سوف تفشل بدرجة كبيرة الاستراتيجيات التي تقوم على الثوابت والتكسيكات التي تنبعها بعض الدول والمنظمات المعادية ، من أجل تحقيق عدم الاستقرار أو تهديد الأمن العام والمصالح القومية .

وما دمنا نتحدث عن حدود وتحديد للهوية القومية الثقافية ، فعلينا أن نقر أولاً أن هذه الحدود ، وذلك التحديد لا يعنى من قريب أو بعيد صب الناس جميعاً في قوالب جامدة لنصنع منهم قائل . وعليه ، عندما نقوم بعملية وضع حدود للهوية القومية الثقافية ، وعملية تحديد معالمها الأساسية ، علينا مراعاة ما بين الناس من فروق طبيعية واختلافات فطرية : حتى لا يحدث الصدام فيما بينهم ، لأنه من غير المنطقي وغير المعقول وغير المقبول أن نطلب من جميع الناس أن يكونوا على وتيرة واحدة ، لأننا بذلك نسلبهم هويتهم .

وطالما نتحدث عن الحرية ، فإننا بذلك نكون أصدرنا حكماً لصالح التربية السياسية في كونها الأداة المناسبة لتحديد مدى الحقوق التي ينبغي أن يتمتع بها المتعلم والواجبات المفروضة عليه وينبغي أن يلتزم بها ، ولتحديد حدود الحرية الممنوحة له والتي تنتهي تماماً إذا تعارضت مع حق الآخرين في حياة هادئة مستقرة آمنة

وتبرز أهمية التربية السياسية في تأكيد معنى الحرية من جهة ، وفي توضيح أهمية وجود قانون قوى ليست يبنوده أو نصوصه أية تقرب تحول دون تطبيقه التطبيق الأمثل على الجميع بلا استثناء ، من جهة ثانية ، وفي بيان جدوى وتفع إعمال العقل والاحتكام إليه في حل المشكلات على أساس أن المجتمعات الإنسانية التي تسلمت بالعقل هي التي أسهمت بالنصيب الأعظم في تكوين الحضارة البشرية من جهة ثالثة .

وإذا كنا قد أجبنا فيما تقدم عن الدور الذي يمكن أن تلعبه مقررات التربية السياسية في مواجهة التطرف والإرهاب ، فإن الحديث التالي يبرز المناشط التي ينبغي أن تركز عليها مقررات التربية السياسية ، أو التي ينبغي أن تقوم بها لمقاومة التطرف والإرهاب ، مع مراعاة أن يتم

التخطيط لتنفيذ هذه المناشط ، وفق أسس علمية دقيقة ، تضمن تنفيذها على أكمل وجه وفي أحسن صورة :

١ - أن تبرز مقررات التربية السياسية البعد السياسي لمشكلة التطرف والإرهاب ، مع توضيح أن المواجهة السياسية لهذه المشكلة ليست مسئولية حكومية فقط . ولكنها مسئولية شعبية بالدرجة الأولى ، تتحقق من خلال ممارسة الشعب لحقوقه السياسية بإيجابية كاملة ، وبذا يمكن تحقيق التقدم والرفق في شتى الجوانب المرتبطة بمبادئ الأمن والاقتصاد والاجتماع والتعليم والتربية الدينية ... إلخ .

٢ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أهمية الحوار والمناقشة على المستوى المحلي لجميع فئات الشعب وبأسلوب ديمقراطي ، من أجل التوصل إلى ميثاق وطني يؤكد حتمية تحقيق الوحدة الوطنية ويبرز أهمية التجانس الفكري لجميع أفراد الشعب بلا استثناء .

٣ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أهمية تدعيم وتأكيد سلطة الدولة وسيادة القانون ، كذا أهمية مراجعة النظام التعليمي الحالي المعمول به لتحقيق نظام أفضل ، يمكن من خلاله إعداد المواطن الصالح القادر على المشاركة والتفاعل مع الآخرين .

٤ - أن تبرز مقررات التربية السياسية خطورة انتشار الوساطة والمحسوبية وعده توافر القدوة الصالحة ، لكونها من العوامل المباشرة ومؤثرة في فقدان الشباب لانتسابهم الوطني ، وفي اهتزاز القيم التي يؤمنون بها ، وفي إحقاقهم عن إبداء الرأي ، وفي الحفاظ بالقول والفعل عن تقديم المشورة والمساعدة للآخرين .

٥ - أن تبرز مقررات التربية السياسية الحاجة إلى تنظيم قومي تتدرج تحت مظلة كواد من الطلاب في جميع المراحل التعليمية ، وتكون مهمته تحقيق التربية القومية والتثقيف السياسي والتوجيه الديني لهؤلاء الطلاب بطريقة صحيحة وسليمة ، على أن يراعى ألا يكون لأولئك الطلاب أية امتيازات معنوية أو مادية عن بقية الطلاب .

٦ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن الإحباط النفسي والاجتماعي الذي يعيشه ملايين الشباب ، والحرمان والبطالة (السافرة والمقنعة) ، وتآكل الطبقة الوسطى . والمجمود الذي يخيم على حياتنا بدعوى الاستقرار ، لهي من الأسباب المباشرة لحدوث الديمقراطية المضادة التي تسعى لاستمرار أي نظام سياسي : شمولي ومحافظ في آن واحد ، يعمل على إعادة إنتاج نفسه ، دون تقدم حقيقي ودون حركة للإمام .

٧ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن خطورة «الديمقراطية المضادة» تتمثل في الغرز والتصنيف الاجتماعي . على أساس : الدين أو الجنس أو الانتماء السياسي أو العقيدة أو اللون أو المستوى المادي ، لأن ذلك يؤدي حتماً إلى التفرقة الصارخة بين الناس في التعليم والرعاية الصحية والإسكان والخدمات والعمل وتولي المناصب القيادية والحصول على الحقوق وأداء الواجبات .

٨ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن محاولة مجموعة ما فرض رؤيتها أو توجهاتها أو معتقداتها بالنسبة لقضايا الوطن الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية ،

وبالنسبة لتشكيل مستقبل الوطن ، دون أن يتم ذلك من خلال الحوار الوطني والمناقشات الديمقراطية ، يؤدي في نهاية الأمر إلى كارثة حقيقية (مهما سمت وعلت أفكار هذه المجموعة) لأنها تقود إلى خصخصة الوطن .

وبعض ما تقدم ، إعطاء حقوق لهذه المجموعة أكثر من بقية المجموعات ، وهذه هي الخطوة الأولى في طريق الشمولية والديكتاتورية .

٩ - أن تبرز مقررات التربية السياسية خطورة أن يكون للتربية بعامة توجهاتها على أساس عرقي أو ديني ، لأن ذلك يقسم المجتمع إلى أقسام وأشعات ومجموعات متنافرة ، لا تلتقي على هدف أو غرض واحد . وهذا الفصل يقود بالتبعية إلى المواجهة والصدام ، ويكون الضحية أولا وأخيراً هو الإنسان الذي تنتهك حقوقه ، طالما لا ينتمى إلى قسم أو مجموعة بعينها .

١٠ - أن تبرز مقررات التربية السياسية الفروق الجوهرية بين معنى كل من الثقافة والتعليم ، لأن الثقافة أكثر اتساعاً وشمولاً في رؤيتها للماضي والحاضر ونظرتها للمستقبل ، وبذا يكون الإنسان المثقف أكثر نضجاً ووعياً وفكراً من الإنسان المتعلم؛ لأنه يعيش ظروف عصره ويدرك متغيراته بفهم ووعي ، وذلك يسهم في تحديده لخط واضح لمسيرته الذاتية ولمسيرة وطنه .

أيضاً ، لا يهرب المثقف من الفكر الهلامي الذي قد يكون سائداً في مجتمعه لأسباب بعينها إلى الفكر المتطرف سواء أكان سلبياً أم إيجابياً ، لأن زاده الثقافي الذي يتمتع به يحصيه من مغبة السقوط في خطأ التطرف . ولأنه في الأصل - كما قلنا فيما تقدم - يستطيع أن يحدد طريقه ومساره لتحديد دقيقاً من خلال قراراته العاقلة الحكيمة والقائمة على أساس موضوعي ، فإنه يسهم في تعديل وتطوير الفكر السائد في المجتمع - حتى وإن كان هلامياً - نحو الأفضل بما يتوافق مع ظروف العصر .

١١ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن أول خطوة لمقاومة التطرف والعنف هي الحركة ضد الجمود ، خاصة وأن الشباب بطبيعتهم غير خاملين وديناميكي الحركة، ولا يقبلون السكون ، مع مراعاة أن يكون الإبداع والابتكار هما ركيزتا قيام هذه الحركة التقدمية ، ومن أهم مقوماتها ، كى تكون مردوداتها إيجابية ونتائجها في الاتجاه المنشود .

١٢ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن التدين ظاهرة محمودة ؛ لأنها تسهم في صلاح العالم وإصلاحه ، وفي سعادة البشر وراحتهم النفسية ، على أساس أنه نظرة واحتياج بولوجي لجميع الناس بلا استثناء .

لذا ، ينبغي توخي الحرص والدقة عند التعامل مع هذه الظاهرة ، بسبب ركوب بعض الناس موجة الدين لتحقيق أغراض ومكاسب خاصة لهم ، وقد يتحقق ذلك من خلال اصطناعهم أصولاً دينية قد لا يكون لها أساس في الحقيقة ، أو قد تكون ذكرت في مواقف بعينها وفي زمان غير هذا الزمان ، ثم يدعون عن طريق هذه المقولات محاولة

اجتذاب بعض الناس وتجنيدهم ، لتكوين قاعدة ضخمة من الماسعين النشيطين ، ليتم تكليفهم بعد ذلك للقيام بالدعوة والتبشير للأفكار المتطرفة .

١٣ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن نجاح التنمية الشاملة تتحقق من خلال تكوين رأى عام مستنير ، يشير دوافع الناس ويعفهم للمشاركة فى عملية البناء ، وبذلك لا تنفقت قوى 'الامة' أو تنشئت جهود الشباب ونشاطهم فى تداعيات لا يقبلها العصر ويرفضها العقل البشرى .

١٤ - أن تبرز مقررات التربية السياسية المعاناة التى يعيشها الشباب لعدم وجود قدرة لهم من بين أساتذتهم ومعلميهم ، وبسبب انقطاع الصلة بين الطرفين ، وبسبب شعور الشباب بأنهم لا يتعلمون العلم المفيد لهم فى حياتهم العملية ، وأن ما يتعلمونه لا يواكب سرعة التطور الحضارى فى العالم .

أيضاً ، ينبغى أن تبرز مقررات التربية السياسية أن تلك المعاناة تقود المتعلمين فى نهاية الأمر إلى التطرف والإرهاب ، وبخاصة فى غياب مبدأ احترام الرأى ، وغياب فلسفة التحرر الفكرى ، التى تدعو للتطلع للمستقبل وعدم التمسك بالأهداف البالية والعقبة للماضى والتراث

١٥ - أن تبرز مقررات التربية السياسية ضرورة وأهمية إخضاع الظواهر المستحدثة التى تظروا على المجتمع للدراسة العلمية الدقيقة ، حتى يمكن تحليل تلك الظواهر بغية ربط الأسباب بمسبباتها ، وبهدف وضع الاحتمالات المستقبلية التى قد تحدث نتيجة لتلك الظواهر . وبذا يمكن مقابليتها والتنبؤ والاستعداد لها من خلال تخطيط مدروس

١٦ - أن تبرز مقررات التربية السياسية خطورة بعض الادعاءات التى تزعم بأن الآراء المستنيرة لبعض العلماء والمثقفين ما هى إلا هرطقة فكرية ، أو التى تنهم هؤلاء العلماء والمثقفين بأنهم عملاء ، لدول خارجية يدفعون لهم الثمن من أجل غزو البلاد حضارياً ، وأن أفكارهم تمثل هجمات ثقافية شرسة وأردة من الخارج .

١٧ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن زيادة حجم المعرفة الإنسانية ، ووجود الحاسبات الآلية ، والتطور نتيجة لقبول فكرة جدلية العلاقة بين الطبيعة والفكر الإنسانى ، لهما من العوامل الأساسية التى دفعت الدول المتقدمة لرفض إصدار أحكام على الشعوب بأنها متقدمة أو متخلفة ، حضارية أو بدائية على أساس ما تمتلكه من ثروات مادية

لذا ، تقبل الدول المتقدمة فكرة الحكم على الشعوب على أساس معتقدات الإنسان وحرته اللتين محرراناه من العقلية العشائرية والطائفية والسلطوية ، وجعلته يتقبل القدر ، وتكونان لديه رؤية إيجابية وبصيرة واعية لكل مستحدث وحديد

١٨ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن البقاء فى هذه الحياة للإنسان الأعقل ، وليس الإنسان صاحب القوة الغاشمة المتسلطة . والدليل أن « ديناصورات » الغابة ،

وهي أقوى وحوشها ، انقضت من آلال الستين . على الرغم من قوتها الهائلة الكاملة . يعود انقراضها إلى عدم قدرتها على التكيف مع ظروف الحياة آنذاك . فلم تنفعها قوتها ولم تستفد منها فيما يساعدها على استمرار بقائها ووجودها . لذا ، يكون المطلوب من التربية السياسية إعداد المتعلم : القوى والعاقل في ذات الوقت .

١٩ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن الإرهاب يسعى لإجبار الآخرين ، من خلال الترويع والتخويف والتصفية الجسدية ، للإيمان بأفكاره التي تمحور حول الشباب على تحدى ومقاومة السلطة والصدام معها بحجة أن العدل لا يتحقق بالنسبة لجميع الناس ، وأن القانون لا يطبق إلا على الضعفاء المستهلكين من لا حول لهم ولا قوة ، وبحجة أن التناقض الاجتماعي يتنامى ، والهوة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للجماعات تنسع ، لدرجة أن الطبقة البرجوازية (الطبقة المتوسطة التي تجعل المجتمع متماسكا مستقرا متزنا) ، قد انقضت أو تلاشت تقريباً . وربما يبرر الإرهابيون أعمالهم غير المشروعة بأن العذابات بلا أمل والمستقبل لأصحاب الخطوة والواسطة .

٢ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن الإرهاب بمثابة القوة العاشمة ، التي تمارس جرائمها ضد التنمية والتقدم والديمقراطية والاستقرار الاجتماعي في أى مجتمع من المجتمعات . ومن هنا ، يجب على المثقفين مواجهة الأفكار السابقة حتى لا تعود المجتمعات إلى مجتمع البداوة ، بعد أن حققت البشرية حضارة عريقة وتقدمًا هائلاً . وبالتالي ، ينبغي أن تنحصر اهتمامات مثقفي العالم وجهودهم نحو تأصيل الديمقراطية ، وغرلة التراث وفرزه من جديد لاكتشاف القيم الثمينة فيه ولتوضيح القيم الفاسدة المسوسة عليه ، وإعادة كتابة التاريخ القومي والإنساني من جديد ، وتحليل نقد وتقييم الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية في الفترة الأخيرة المأزومة على مستوى جميع دول العالم بلا استثناء ، والتفكير في أساليب عصرية لمعالجة هذه الظروف للخروج من عنق الزجاجة ، والانطلاق نحو الاستقرار والرخاء العالين في الوقت ذاته .

٢١ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أهمية ضرورة ممارسة الشباب لحفهم الطبيعي في الانتخابات - خاصة في الدول النامية - حتى يعبر الشباب عن رأيهم الحر والديمقراطي في ممثلهم الشرعيين ، وبذا يتم فك التريطات والاتفاقات التحتية التي تتم في الظلام بين بعض القوى السياسية التي تمحور حول مهنة الانتخابات (مهنة وليست ممارسة) ، على أساس أن نقاء الشباب وطهارتهم وبعدهم عن الأفعال الخبيثة لبعض الكبار ، يسهم بالضرورة في إبراز ممثلين حقيقيين وجديرين للشعب .

٢٢ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أهمية الربط بين المواطنين ، سواء أكانوا في المقربين في المجتمع أم من المهاجرين والعاملين في الخارج ، بشرط أن يتم ذلك من خلال رسائل إعلامية دقيقة وأمنية ، وبذا يكتشف الجميع أن الوطن لكل أبنائه دون

تميز ، فيؤدي ذلك إلى إسهامات فاعلة بين أبناء الوطن الواحد .

٢٣ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أهمية وجود طريق وسط بين الحداثة بلا أساس ، والنظر بلا عنصرية ، وبلا نقد ذاتي ، وبلا تصامع ولا استعداد للحوار والمناقشة .
 ويعني آخر يكون من المهم التوفيق بين التحرر والانغلاق ، وبين التواكلية والنشاط ، وبين السكون والحركة ، خاصة وأنها تعيش في عالم صاحب مملوء بالتضارعات العصرية الحديثة والخلافات الدينية ، مع مراعاة أن الجانب الديني له دوره الخطير : الإيجابي أو السلبي في تفسير حركة الشعوب ، وفي فض أو إفاضة الخلافات الجوهريّة عميقة الأثر بين الشعوب والأجناس المختلفة .

٢٤ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن الإنجازات العظيمة والمشروعات الهائلة في مجالات : الاقتصاد والزراعة والتجارة والصناعة والطب والبحث العلمي ... إلخ ، تتحقق على مستوى جميع دول العالم . وحيث إن تلك الإنجازات والمشروعات لا تنفرد بها دولة بعينها ، وإنما تتحقق على مستوى جميع الدول بطريقة تكاملية ، فينبغي أن يكون ذلك بمثابة المدخل الطبيعي ، لتحقيق عالم واحد (العولمة) ، تسوده القيم الإنسانية السامية النبيلة .

٢٥ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن الهدف الأساسي للتربية هو ذات الإنسان ، لذا ينبغي التفكير في أنسب الأساليب والطرق ، التي تجعله أكثر فاعلية وتفاعلاً مع الأحداث المتراكمة والظروف الصعبة التي يموج بها العالم الآن ، والتي تجعله لا يستهين بالأحداث التي تقع في أية بقعة في العالم . وبذا نضمن خلق المواطن العالمي .

٢٦ - أن تبرز مقررات التربية السياسية الدور الخطير الذي يمكن أن يلعبه الإعلام والدور الكبير الذي يمكن أن يقوم به الاقتصاد في تنظيم الحياة اليومية الدارجة ، بكل مقوماتها السلوكية والتعاملية والصحية والإنتاجية والتعليمية والعلمية والبيئية والفنية والتربوية والرياضية ، وبذا يتحقق التوازن المنشود في بناء جميع جوانب الإنسان . ولضمان تحقيق ذلك ، ينبغي التوفيق والتكامل بين أدوار وأهداف جميع المؤسسات التربوية الموجودة في المجتمع .

٢٧ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن الديمقراطية لا تعني أبداً الفوضى وسلب حقوق الآخرين . لذا ، يجب أن تكون العدالة بآثرة لتعطي كل ذي حق حقه ، مع مراعاة أن العدالة البطيئة تفوق في تأثيراتها السلبية ما يحدثه الظلم البين . ومادامنا نتحدث عن الديمقراطية ، نقول إنه من المفيد تعويد المتعلمين على إبداء آرائهم ، ومن اللازم أيضاً تنمية قدراتهم على الفهم وعلى إقامة الحوار مع الآخرين ، وبذا لا يقعون كفريسة أو صيد سهل للإرهاب ولأفكاره الخاطئة . مهما كانت الجهود التي يبذلها دعاة الإرهاب لصممهم وتجنيدهم في صفوفهم .

٢٨ - أن تبرز مقررات التربية السياسية المراحل المتتالية التي يمر بها تكوين الإرهابي ،

إذ أن دعاة الإرهاب عندما يريدون استقطاب أحد العناصر لينضم إلى جماعتهم ، فإنهم يتدرجون معه خلال حلقات متعاقبة . وتكون البداية إعلان التدين ، ثم التحول من التدين إلى التعصب ، ومن التعصب لأفكار بعينها إلى التطرف بضرورة سيادة هذه الأفكار على بقية الأفكار الأخرى ، وأخيراً من التطرف لسيادة بعض الأفكار إلى محاولة فرض هذه الأفكار عن طريق العنف والإرهاب . وبذا ، قد ينزل الإنسان من حيث لا يدرى في هذه الدوامة ، لذا يكون من الضروري إكساب المتعلم أساليب التفكير العلمي الذي يحميه من قبول أية أفكار دون تحقيق وتحليل ودراسة .

٢٩ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن الحنة الحقيقية للإنسان في أي مكان وزمان ، تتمثل في اختراق عقله وتغذيته بإشاعات وحمية لا أساس لها من الصحة . وللأسف ، عندما يقبل الإنسان هذه الإشاعات ويؤكددها بسذاجة متناهية ، فإنه يعيش قلقاً مهنوماً ، ويحارب طواحين الهواء ، لأنه يبحث ويحلل قضايا وحمية ليست لها وجود حقيقي إلا في مخيلته فقط ، وذلك يؤدي في نهاية الأمر إلى تزيق عقله وتشنيت فكره وتعطيلهما عن العمل في العمليات الإدراكية العليا .

٣٠ - أن تبرز مقررات التربية السياسية أن المؤسسات التربوية والفنية والإعلامية قد تسهم دون أن تدري في خلق ازدواجية (غير مرغوب فيها ومرفوضة تماماً) لها بعدان مهمان ، هما : ظاهرة الانفصال اللغوي بين الخطاب الشعبي الهابط المتداول بين عامة الشعب وبين لغة الأدب الراقى رفيع المستوى الذي يتعامل به المثقفون وبعض المثصلين ، وظاهرة الانفصال بين الخطاب السلفي والخطاب التنويري أو الخطاب التراثي والخطاب الحديث

ثالثاً : مقررات التربية القانونية :

بادئ ذي بدء ، ينبغي أن نفرق بين القانون السمائي العلوي والقانون الوضعي البشري ، فالأول وضعه الله في صورة الدساتير السمانية التي أرسلها هداية للبشر عن طريق أنبيائه ورسله . وفي هذا القانون ، نتناول بنوده ونصوصه حدود العلاقة بين الإنسان وخالقه من جهة ، وبين الإنسان وغيره من الناس من جهة أخرى .

وعليه ، فإن القانون السمائي يحمي الإنسان من غلبة السقوط أو ارتكاب الخطايا والذنوب التي يعاقب عليها القانون الوضعي ، وذلك يجعل الإنسان ينعم بسلامه الداخلي وسعد بحياته في الدنيا والآخرة . مع الأخذ في الاعتبار أن هذا القانون يصلح لجميع البشر في كل زمان ومكان .

أما القانون الوضعي ، فيقوم بوضعه الفقهاء والمشرعين لتوضيح حدود العلاقات التي ينبغي أن تكون أو تقوم بين الناس والحكومة من ناحية ، وبين الناس بعضهم البعض من ناحية أخرى . وعليه ، فإن هذا القانون لا يصلح لكل زمان ، لأنه يقوم على أساس ظروف وأحوال العصر التي تختلف من وقت لآخر حسب ما تفرضه حركة التاريخ . أيضاً ، يختلف هذا القانون من بلد إلى بلد آخر ، لأن التشريعات والنظم التي تصلح لدولة ما قد لا تصلح لدولة أخرى .

وإذا كنا قد أشرنا إلى بنود القانون الوضعي ونصوصه التي يقوم بوضعها الفقهاء والمشرعون ، فإن احتمال حدوث الخطأ يكون أمراً قائماً ووارداً ، وبخاصة إذا عمدت السلطة الحاكمة في بلد ما لتحقيق هذا المقصد .

ويعنى آخر ، قد يكون للسلطة الحاكمة في بلد ما مقاصد وأهداف يريدون إنجازها وتنفيذها ، فتأتى ببعض القانونيين الذين يستطيعون تفصيل وحياسة القوانين حسب مقاس المقاصد والأهداف المطلوبة . وبالطبع ، يتم تنفيذ ذلك في غياب المؤسسات النيابية والشعبية والدستورية . ويحدث ما تقدم في الدول الشمولية التي يقوم نظام الحكم فيها على أساس ديكتاتوري . أما في الدول الديمقراطية ، حيث يكون الشعب هو الرقيب على السلطة والحكومة ، وحيث يكون القانون هو عين الشعب البقطة ، فذلك لا يتحقق أبداً ، ويصعب تحقيقه حتى وإن كانت النية مبيتة من بعض ذوي المصالح لإنجاز ذلك العمل .

تأسيساً على ما تقدم ، في الدول الديمقراطية لا يمكن تفويت بعض القوانين أو تعديلها ، بما يخدم مصالح بعض الناس على حساب مصالح كل الناس . لذا ، إذا حدث تعديل في قانون ما ، فيكون ذلك من أجل تحقيق مزيد من المساواة في الحقوق لجميع الناس ، أو من أجل حماية طبقة عريضة من الناس من فقير أو استبداد بعض الناس ، أو من أجل ضمان الاستقرار لجميع طبقات المجتمع حتى لا تحدث مجازع أو تصادمات بين هذه الطبقات التي قد تختلف نظرتها للأمور اخلاقاً واضحاً ، أو من أجل تحقيق الانسجام بين جميع الإنسان على أساس أنهم متساوون في الحقوق والواجبات ، ومتساوون أمام القانون ولا يوجد لأحد امتياز أو استثناء .

أما في الدول الديكتاتورية ، يكون من السهل جداً تعديل بعض القوانين أو تغييرها بالكامل أو تعطيل تنفيذها ، رغم وجوده وجوداً وثائقياً . ويتم ذلك من أجل مصلحة السلطة الحاكمة أو بعض الطبقات والأفراد الذين يسببون في ركاب تلك السلطة . وفي هذه الحالة ، يشعر لإنسان العدى الذى لا يجد من يحميه أو يسدده بالظلم والاضطهاد . وقد يؤدي ذلك إما أن يعزل الإنسان عن مجتمعه أو يشور عليه . على أساس أن القانون يطبق لصالح بعض الناس فقط دون بقية الناس ، وأن القانون لا ينصف الجميع بدرجة واحدة ، وقد يضيع حقوق بعض الناس أحياناً عن قصد أو عمد .

وينبغي التنويه إلى نقطة غاية في الأهمية ، وهي أهمية الارتباط الوثيق بين القانون السامى والقانون الوضعي . حقيقة أن المشرعين وفقهاء القانون يقومون بتحديد نصوص ونود القانون الوضعي ، لكن عليهم أن يضعوا نصب أعينهم وفي اعتبارهم عندما يقومون بهذا العمل ، أنه كلما كانت نصوص القانون الوضعي ونوده مستمدة من الشرائع السامية ، كان هذا القانون أكثر عدلاً وتحقيقاً لمصالح الناس

ويعنى آخر ، ينبغي أن يستمد القانون الوضعي أحكامه بدرجة كبيرة في الأمور القاطعة الهامة من النصوص المشتقة من البيانات السامية ، وبذا تتوافق مع ظروف جميع الناس ، كما تتفق مع جميع الشرائع والمواثيق المحلية والعالمية .

ونعتمد الحديث هنا عن التربية القانونية التي ينبغي أن تستمد منطقها وأصولها

وفلسفتها من القانونين الإلهي والوضعي ، والتي يتم تطبيقها من خلال منظور تربوي يسعى إلى تحقيق أمن وسعادة المتعلم ، ويعمل على إعداده كمواطن صالح لديه القدرة على التفاعل مع نفسه ومع الآخرين .

والسؤال : لماذا لا نكتفي بالتربية فقط أو بالقانون فقط كسبيل ومحدد لسلوك الإنسان والبشرى . ونصر على التربية القانونية ؟

في هذا الصدد ، يقول (كانت) : « لو أنني عقل خالص لكانت كل تصرفاتي مطابقة دائماً للأخلاق ، ولما كانت هناك حاجة لوجود الالتزام الأخلاقي أو الالتزام القانوني ، فالقانون وجد من أجل قهر إرادة الإنسان الذي ينتمى إلى العالم الغريزي الحسي . وإرادة الإنسان حرة ، ولذلك فإن القانون يلزم ولكنه لا يحتم ، ويوقع الجزاء عند المخالفة ولكنه لا يضمن عدم وقوعه »

ويعلق (سمير تناغو) في مقاله بجريدة الأهرام بتاريخ ١٢/١٠/١٩٩٢ تحت عنوان « رأى فلاسفة القانون في ظاهرة العنف » على المقولة السابقة فيقول : « وترجع الجزاء ، أو العقوبة هو الذي يحمل الناس على التنفيذ الاختياري للقواعد القانونية والخضوع لها ، والدولة تلوح بالقوة لقهر إرادة الإنسان ولكنها لا تستخدمه إلا عند الضرورة . ومن شروط فعالية القهر أن يكون التنفيذ الاختياري هو الأصل وأن يكون استخدام القوة هو الاستثناء » .

انطلاقاً مما قاله (كانت) ، ومن تعليق (تناغو) يكون من المهم جداً عدم الاكتفاء على لتربية فقط أو على القانون فقط ، وإنما يجب مزجهما في نسج واحد أو ينبغي صهرهما في بوتقة ليكونا معاً التربية القانونية . على أساس أن التربية هي السبيل لتهديب قابليات المتعلم وسلوكه ، وأن القانون هو الطريق لمنع جموح المتعلم عن المسار الطبيعي المرسوم له ، وهو موضوع لقهر إرادته الشريرة . وعليه ، فإن التربية القانونية تعمل على إحداث توافق وتكامل بين أهداف كل من التربية والقانون . بمعنى ، أنها تسعى إلى إحداث توازن بين أهداف كل من التربية والقانون ، وإلى إحداث تكافؤ بين مصالحهما المشتركة .

ويشير الحديث آنف الذكر إلى أن إعداد المتعلم لمواجهة نفسه ولواجهة الحياة العريضة من حوله ، يتطلب تكامل الجانبين التربوي والقانوني معاً ، إذ أن الجانب التربوي يغطي الجوارب القيسية والسلوكية والانفعالية في وجدان المتعلم ، بينما يثبت الجانب القانوني الجوانب السابقة في عقل المتعلم لتكون كمحددات لأفعاله وتصرفاته المضبوطة التي تتوافق مع الأعراف والتشريعات السائدة في المجتمع .

دور التربية القانونية داخل المدرسة :

تهدف التربية خدمة التنمية الاجتماعية الشاملة ، ويسعى التعليم إلى ربط خططه بالاحتياجات الفعلية والحقيقية للمجتمع . لذا ، يجب أن تلتزم التربية بفرض مجموعة متكاملة من القيم والمبادئ في نفوس التعلين . والتي دونها يكون من الصعب وفي حكم المستحيل تحقيق التنمية الشاملة .

ولما كان القانون والالتزام به ، وإدراك مغزاه وضرورته ، يعتبر من أهم وأخطر القيم التي يجب أن تنرسب في عقل ووجدان الإنسان . لذا ، تظهر ضرورة الوعي بالقانون أو الإحساس بأهميته وقيمته في حياته . ولعل من الأمور الصعبة ، هي التثقيف المتعمد للمعيار القانوني الموضوعي ، الذي عن طريقه يستطيع المواطن أن يعدد بدقة واجباته وحقوقه ، وأن يرسم إطاراً للعلاقة بينه وبين الآخرين ، وبينه وبين أجهزة الإدارة والحكم .

ولما كان القانون كقيمة يعتبر إحدى القيم العليا التي تحتل قمة منظومة القيم لأية ثقافة ، لذا فإن غياب القانون كقيمة يشكل خطراً بالغا ومثل نقصا فادحا لأى ثقافة ، وقد يزدى إلى تحلل هذه الثقافة وتفككها بطريقة تؤدي إلى ضياعها أو عدم وجود هوية واضحة لها .

وتسهم التربية القانونية في مراقبة المتعلم لسلوكه العادى اليومى في المدرسة ، لبساف على مدى وعيه بالقانون ، وليردك أهمية الالتزام به ، حرصا على حقوقه ومعرفة بواجباته إزاء نفسه أو نحو الآخرين والمجتمع .

ففى داخل المدرسة ، يمكن القول بأن التربية قد فشلت في تحقيق أهدافها ، إذا تعمد المتعلم القيام بمثل هذه الأعمال المشينة :

- * التفوه بالفاظ بذينة نابية
- * الاعتداء بالضرب على زملائه الأضعف منه جسمانيا .
- * تخريب أثاثات المدرسة عن طريق تكسير الكراسى والطاولات أو الكتابة عليها ، وعن طريق الكتابة على الحوائط والطاولات .
- * تخريب دورات المياه عن طريق تكسير صابير المياه أو فكها لسرقتها .
- * تخريب مفاتيح الإضاءة أو فكها لسرقتها .
- * سرقة حقائب زملائه وكتبهم وأدواتهم الكتابية
- * التحدى السافر للمعلمين وإدارة المدرسة .
- * تكوين تشكيلات عصابية مع بعض زملائه للسرقه داخل وخارج المدرسة .
- * أخيراً ، وهذا هو المهم ، تشكيل خلايا داخل المدرسة لنشر بعض الأفكار المتطرفة .

هنا ، يبرز دور التربية القانونية ، إذ من خلالها سوف يدرك المتعلم أن القضية لا تنهى أبداً بفشل التربية في تحقيق أهدافها ، لأن المخالفات السابقة تقع تحت طائلة القانون . ومن يرتكب أى منها سوف يعاقبه القانون .

أيضاً ، لا ينف دور التربية القانونية داخل المدرسة على الحيلولة دون حدوث الأعمال الإجرامية أفئة الذكر ، أو مقاومتها عن طريق تعليم المتعلم المجانين التربوى والقانونى اللازمين لمقابلة تلك الأعمال ، ولما بجانب ذلك تسمى التربية القانونية إلى تحقيق بعض القيم النبيلة والمجادة فى حياة المتعلم ، وإلى إكسابه بعض الاتجاهات الإيجابية المفيدة له كتعلم وكمواطن .

دور التربية القانونية خارج المدرسة :

أيضاً خارج المدرسة ، يكون للتربية القانونية دورها المأمول والفاعل فى مقاومة بعض الأعمال الفاصحة التي يقوم بها بعض المتعلمين . ومن أمثلة هذه الأعمال التي قد يقوم بها

المتعلم خارج المدرسة ، نذكر ما يلي :

- * التفتوه بألفاظ وكلمات جارحة وجارحة لسمع المواطنين في الشارع .
 - * الاعتداء بالضرب على بعض المواطنين .
 - * الوقوف على نواصي الشوارع ومعاكسة الفتيات بالقول أو بالفعل .
 - * تكوين تشكيلات عصابية لسرقة المنازل والمتاجر والسيارات .
 - * الاشتراك في أعمال التخريب والتدمير التي يقوم بها المتطرفون والإرهابيون .
 - * الإتهام في المخدرات والمنوعات والأشياء المسروقة .
 - * تقديم الهدايا والرشاوى للموظفين في المصالح الحكومية ، لإنهاء المصالح الخاصة به بسرعة ، أو لحرق بعض بنود القانون .
 - * تعاطي المخدرات وشرب الخمر .
 - أيضاً ، قد يقوم المتعلم بأعمال أقل حدة من الأعمال السابقة ، وإن كانت تعتبر مخالفة للقانون ويمكن معاقبته عليها . ومن أمثلة هذه الأعمال ، نذكر :
 - * مخالفة قواعد المرور والسير في المنوع .
 - * لعب الكرة في الشوارع والميادين العامة .
 - * محاولة التزويغ من دفع أجرة المواصلات العامة التي يستخدمها .
 - * عدم احترام النظام في الأماكن العامة ، كأن يقوم بأخذ دور أي فرد في طابور الشراء أو في طابور حجز تذاكر السفر ، وذلك دون مراعاة لمشاعر واستهجان الآخرين .
 - * الاستخفاف بالكبر منه سناً ، وبخاصة الطاعنين في السن ، والسخرية منهم بألفاظ لائقة .
 - * شغل الشوارع والأرصفة بالوقوف عليها هو وزملائه ساعات وساعات .
 - * كسر مصابيح الإضاءة في الشوارع بقصد أو دون قصد
 - * كسر زجاج السيارات الخاصة أو تخريب طلاتها عن عمد .
- ويبرز دور التربية القانونية في مقابلة الأعمال الحادة أو الأقل حدة التي قد يقوم بها المتعلم خارج المدرسة ، عن طريق تعريفه بنصوص القانون التي سرف يتعرض لها إذا قام بأي عمل من الأعمال السابقة . ناهيك عن ذلك ، أثر هذه الأعمال عليه شخصياً ، لأن ممارستها تجعله يستعرض الأعمال الإجرامية التي قد تؤدي به في نهاية الأمر ليكون طريداً للعدالة . أيضاً ، عن طريق تعريف المتعلم أن ممارسة أي عمل مما تقدم ، يعرضه لغضب الجماهير وثورتهم ومحاولتهم الفتك به ، إذ لا يقبل الناس أن يسرقهم أو يتحرش بهم أحد ، ولا يقبل الناس أن تنتهك حرمانهم وخصوصياتهم ، ولا يقبل الناس أن يأخذ أحد حقهم مهما كان هذا الحق قليلاً وبسيطاً ، ولا يقبل الناس أن يقوم أحد بتهديدهم وترويعهم ، ولا يقبل الناس أن يقوم أحد بتفسيب وعى أولادهم عن طريق تعريضهم تعاطي المخدرات وإدمان المسكرات ، أو تخريبهم معنوياً من الداخل أو من الخارج عن طريق بث الأفكار الدخيلة في أذهانهم .

وبما ، يبرز الدور المهم للتربية القانونية في تعريف المتعلم بأن القيمة الحقيقية للقانون تكمن في معاني الحق والواجب التي يتضمنها ، كما تعكسها نصوصه . بمعنى ، أن يعرف المتعلم

حق المواطن وواجبه ، وحق الآخرين وواجبهم ، وحق المجتمع وواجبه من منطلق أو تحقيق ذلك بضمن سلامة واحترام كل طرف من الأطراف الثلاثة ، ويضع حدوداً واضحة وقاطعة لحدود العلاقات فيما بينهم .

وجدير بالذكر ، أن قيام التربية القانونية بدورها على أكمل وجه ، يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنظام الذي تفرقه السلطة . فإذا كانت الديمقراطية هي أساس الحكم ، تستطيع التربية القانونية تحقيق أهدافها ، وتقوم بالأعمال المنوطة منها على الوجه الأكمل . أما إذا قام الحكم على أساس ديكتاتوري ، لا نستطيع أن نحقق التربية القانونية أهدافها ، وقد لا تقوم لها قائمة في الأصل ، وترتب على ذلك إهدار للمعاني المشروطة والطيبة التي ننشدها من التربية القانونية . ١٩٤ لا يتوقف الأمر عند هذا الحد ، وإنما قد تظهر ، بدلا من المعاني السامية الجليلة ، بعض المعاني الهابطة الدخيلة التي تسعى لتخريب التعلم من الداخل ، وتخضع معيارياته إلى إخصيص أو إلى درجة اليأس ، إذ قد تسعى المعاني الدخيلة إلى تثبيت بعض المعتقدات المزعجة المفرزة في ذهن المتعلم ، مثل « أنه لا حق لأحد ، وأنه ليس هناك واجب محدد معروف مقدماً » .

والأخطر من ذلك أن بعض المعاني الدونية ، قد تتضمن قيما معاكسة للقيم الأصيلة والمتوارثة ، والتي ثبتت صلاحيتها للعصر في ذات الوقت . ويمكن لأصحاب تلك المعاني المرفوضة ، إثبات وجاهة القيم المعاكسة وصلاحيتها ، عن طريق الاسترشاد ببعض المقولات والمأثورات أو ببعض النصوص الدستورية والقانونية . ويتجاهلون تماماً أن القضية برمتها ليست قضية أقوال ، وإنما هي قضية أفعال وأعمال ، إذ في هذا العصر المتوتر وسريع التغيرات بسبب الإنجازات العلمية الهائلة ، يكون المطلوب بالدرجة الأولى الكثير من العمل والقليل من الكلام

والسؤال : ما الذي يستفيد منه المتعلم إذا حفظ كثيراً وعمل قليلاً ؟

ينبغي ألا تكون منظومة القيم مجرد أقوال ، يجب أن يحفظها المتعلم كي يرددها كالبيضا ، بمناسبة أو دون مناسبة ، وإنما الأهم من ذلك أن تترجم هذه الأقوال وتتجسد في صورة أفعال وسلوك يمارسه المتعلم ، بصورة تلقائية في حياته اليومية . أيضاً ينبغي ألا يقتصر الأمر على ممارسة الأفعال التي تعكس القيم التي يعلنها المتعلم ، وإنما يجب - بجانب ذلك - أن نكسبه طرائق وأساليب مراقبة سلوكه التلقائي اليومي كي يربط الأسباب بمسبباتها ، وكي يستخلص النتائج المؤكدة التي تثبت صحتها وصدقها وسلامتها ، فيؤخذ بها دون بقية النتائج الأخرى .

والحقيقة ، يتعلم المتعلم نظرياً معاني الحق والواجب ، أي أنه يكون على دراية بجوهر القانون ، ولكنه لا يطبق القانون في أغلب الأحوال . ومن هنا تظهر أهمية التربية السياسية على أساس إسهاماتها في تعريف المتعلم الجوانب العملية والحقيقية للقانون من خلال مواقف حياتية ملموسة يعيشها المتعلم ويتفاعل معها . ولذا ، لا تكون معرفة المتعلم للجوانب النظرية للقانون مجرد نفاق أو تظاهر أو ترديد لمقولات لا معنى لها ولا دالة في حياته العملية .

أيضاً ، يستطيع المتعلم ممارسة حياته الاجتماعية ، وهو يدرك حقوقه وواجباته ، فيعرف بذلك الغرض الحقيقي للجهود المبذولة أو الجهود التي ينبغي بذلها لمقابلة القضايا الخاصة بالنسبة والتقدم والديمقراطية والعدل ، وليدرك أيضاً أن أي تهاون أو تقصير في تحقيق تلك القضايا إنما

يهدد المجتمع ، ويهدر قيمه ومثله . وقد يؤدي ذلك إلى جعل « القانون في إجازة » ، وذلك بسهم بدوره في انتشار التطرف وبثور الإرهاب .

وما دام الحديث السابق قد تطرق إلى حقوق وواجبات المتعلم ، إذا ينبغي أن يتضمن أحد جوانب التربية القانونية إعداد « معلم حقوق الإنسان » ، وذلك لأهمية الدور الذي يقوم به هذا المعلم في التوعية بحقوق الإنسان ، وكفالة احترام هذه الحقوق وترجمتها في ممارسات سلوكية لها وجود حقيقي في حياة الإنسان .

وفي هذا الصدد يقول (محمد الغنم) في مقاله المنشورة بجريدة الأهرام تحت عنوان "إعداد معلم حقوق الإنسان" بتاريخ ١٢/١٢/١٩٨٨ ما يلي :

على أنه مهما بلغ التخطيط والدقة في إعداد البرامج المتعلقة بتعليم حقوق الإنسان ، فإنها لن تترك الأثر المطلوب في نفوس التلاميذ ، ولن تحقق النتائج المرجوة منها ، إذا تولى تدريسها مدرسون يفتقرون - أصلاً - إلى الإيمان بقيمة وأهمية إعلاء شأن حقوق الإنسان ، أو مدرسون لم يتلقوا التدريب الكافي على تدريس تلك المواد .

فالذائع والتدريج عنصران أساسيان لإعداد القائمين على تدريس برنامج تعليم حقوق الإنسان ؛ فليس من المطلوب ولا من المجدي ، أن يقتصر دور معلم حقوق الإنسان على سرد أو تعداد الضمانات التي تنص عليها القوانين أو المراتب الدولية ، ولكن دوره الحقيقي والمطلوب يتمثل في إبراز الجوانب الإنسانية وترسيخ فكرة احترام حقوق الإنسان في ضمير ووجدان التلاميذ ، بحيث تصبح جزءاً من مقومات شخصياتهم ، ومظهراً طبيعياً من مظاهر سلوكهم العام والخاص على السواء .

ولذلك فإن أي محاولة لتحقيق تقدم في مجال حقوق الإنسان ، يجب أن ترقى أولاً من خلال عملية إعداد وتدريب القائمين على التدريس .

ختاماً لهذا الموضوع ، ينبغي الإشارة إلى وجود خلط في أذهان الناس ، على أساس أن التربية القانونية ترادف في معناها أو في أهدافها التربية الوطنية ، وإن كانت تختلف عنها في أنها تجعل المتعلم ملماً بأحكام القانون الضرورية ، التي قد تكون سندا لتعليمه النظام ووجوب الخضوع لأوامر صاحب الحق في التشريع ، والتخلي بالأخلاق الحميدة .

إن وضع التفرقة على الأساس السابق ، لهر تفسير ساذج لما بين التربية القانونية والتربية الوطنية من فروق جوهرية . ودون الدخول في تفصيلات تؤكد صدق ما ذهبنا إليه فيما تقدم ، باستدعاء بعض الشواهد أو باستقراء بعض الأدلة ، يكفي إن نقول أن التربية القانونية ليست مجرد نصوص قانونية أو مجرد تفسيرات لبعض القوانين ، ولكنها تعنى الحياة بالقانون ، سواء أكان إلهياً أم وضعياً من خلال مواقف حياتية حقيقية . مع مراعاة ألا يكون ذلك من خلال نصوص دينية صريحة ، مجالها التربية الدينية ، أو من خلال نصوص قانونية بحثت تصلح للتخصصين في القانون .

المنهج التربوي وإسهاماته في حل مشكلات المجتمع^(٢١)

عندما يتم وضع التربية موضع التطبيق ، بحيث ينظر إليها كقوة فاعلة يمكنها أن تحدث تغييراً في السلوك ، تكون هذه التغييرات مفهومة ومقبولة دون تردد .

وبهامة ، ينبغي النظر إلى التربية كقوة عاملة تسهم بدرجة كبيرة في حل مشكلات المجتمع ، بشرط أن يساعدها في تحقيق هذا الإجراء ، الأجهزة والمؤسسات التربوية الأخرى (وسائل الإعلام ، وسائل الاتصال الجماهيري ، برامج الإشراف والتوجيه ، المساعدات المالية الكبيرة ، وغيرها من العوامل الأخرى التي تؤثر في المجتمع والأفراد) .

مشكلات المجتمع :

إن التربية عمل اجتماعي ، أي أنها تحدث في ظل نظام اجتماعي وخلال مرحلة معينة من مراحل تطوره . لذا ، يجب أن يكون الاهتمام الأول للمدرسة هو إعداد المواطنين للمحافظة على القيم الأساسية التي يقرها المجتمع ، والمحافظة أيضاً على أساليب حياة الأفراد والجماعات وتتمتع الأدوار السابقة للتربية أصولها من المثل الاجتماعية التي يرى المجتمع أهمية استمرارها ويقانها

إذا كان ما تقدم هو الوظيفة الأساسية للتربية كما تعكسها وتقوم بها المدرسة ، فكيف تواجه المدرسة المشكلات التي يوجع بها المجتمع ؟
للإجابة عن السؤال السابق ، نحدد أولاً المشكلات التي قد يتعرض لها المجتمع ، وهي نلخص في الآتي :

* مشكلات موضوعية :

وتعتمد حلولها على الحقائق التي يكشف عنها العلم والواقع .

وأهم مظاهر هذه المشكلات في غالبية الدول النامية تتمثل في الآتي :

- البطالة المتنامية .
- انخفاض مستوى دخل الفرد .
- زيادة الهجرة من الريف إلى الحضر .
- زيادة الهجرة من مصر إلى الدول الأخرى في فترات طويلة ، وإلى ما لا نهاية .
- تلوث البيئة .
- التحلف التكنولوجي .
- انخفاض مستوى التعليم ، زيادة نسبة التسرب في التعليم الابتدائي .
- الارتفاع المستمر في معدلات الإنجاب .
- زيادة عدد الممنين للمخدرات والمدمم البيضاء في السنوات الأخيرة .

- تفشى العنف فى الشارع المصرى .
- قلة الإنتاج الزراعى والصناعى .
- التواكلية والاعتماد الكامل على الحكومة فى حل المشكلات .
- عدم القضاء الكامل على بعض الأمراض ، وظهور أمراض جديدة .

* مشكلات جديدة :

وتنتج عن الصراع بين القيم ، وتتطلب نوعاً من الأحكام تقوم على تفضيل بعض القيم وإهمال بعض القيم الأخرى .

وأهم مظاهر هذه المشكلات فى مصر تتمثل فى الآتى :

- الاعتقاد فى الغيبيات .
 - النظرة الدونية إلى الاختلاط بين الجنسين ، وإلى خروج المرأة إلى العمل .
 - الثقة الكاملة فى التراث مهما كانت الشرائب التى تشره .
 - تحديد النسل .
 - استثمار الأموال فى البنوك .
 - ظهور أنماط شاذة من السلوك تحدد العلاقات بين الأفراد .
 - اغتراب الإنسان نتيجة التقدم الناحع للحركة الاجتماعية .
 - الكآبة التى قد تسود صفوف غالبية العمال ، نتيجة الانتقال الناجح لبعضهم خارج البنية الطبقية لهم .
 - استخدام الوسائل العلمية الحديثة ، للمراقبة فى كشف أو فضح أخص خصائص حياة الإنسان ، بحجة المحافظة على أمن المجتمع .
 - الانفتاح على العالم الخارجى علمياً وتكنولوجياً .
 - الغزو الثقافى والفكرى .
 - المال العام والمال الخاص .
- ونلاحظ مما تقدم ، أننا لا يمكن أن نفصل بين المشكلات الموضوعية والمشكلات الجدلية ، إذ أن المشكلات الجدلية قد تكون السبب المباشر فى ظهور المشكلات الموضوعية ، كما أن المشكلات الموضوعية قد تسهم فى تأكيد بعض المشكلات الجدلية .
- والسؤال : ما اتجاهات المنهج فى مقابلة المشكلات المسابقة ؟**
- من الناحية النظرية البحتة ، توجد ثلاثة اتجاهات لدور المنهج إزاء المشكلات الموضوعية أو الجدلية ، وهذه الاتجاهات هى :
- * الاتجاه المحافظ ، ولا يتعرض للمشكلات أو القيم المتصارعة الموجودة فى المجتمع ، وإنما يقتصر دوره فقط على نقل التراث الثقافى ، والمحافظة على الأوضاع الاجتماعية السائدة .

* الاتجاه المحايد ، ويقتصر دوره فقط على عرض مشكلات المجتمع ، دون إيلاء رأى محدّد نحوها ، وبخاصة المشكلات الخاصة بالقيم .

* الاتجاه التقدمي ، ويتعرض لمشكلات المجتمع بالدراسة والنقد ، وبذا يكون له دور إيجابي في التصدي للمشكلات وتقديم حلول لها .

وهنا ، يبرز السؤال المهم التالي :

أي اتجاه من الاتجاهات السابقة يجب أن تتبناه المناهج المدرسية ؟

يشير الواقع الفعلي إلى أن دور المناهج المدرسية في الدول النامية ، ليس له اتجاه محدّد بسبب افتقاره إلى هوية واضحة . فالمناهج المدرسية ، مجرد مجموعة من التجمّعات المعرفية التي يتم تقديمها للتلاميذ في مواقف تعليمية بعينها تتم داخل الفصول . لذا ، توجه المناهج جل اهتمامها لإكساب التلاميذ مجموعة من المعارف ، دور أي اهتمام يذكر بفكرة تشجيع المعلومات وتوظيفها ، بحيث يكون لها دور في إفتح العقل ، وفي تفجير طاقات الإبداع والابتكار عند الإنسان . أيضاً ، لا تلمس المناهج القضايا التي من خلالها يمكن تأكيد التنمية الشاملة للإنسان معرفياً ومهارياً ووجدانياً وسلوكياً . كذلك ، لا تتعرض المناهج للمشكلات المرتبطة بديمقراطية العمل ، وحرية الفكر ، وحرية الحركة ، وزيادة الإنتاج ، والسعي نحو مزيد من فرص العمل في الداخل والخارج .

إسهامات المنهج الإجرائية في حل مشكلات المجتمع :

يمكن تلخيص الدور الذي يمكن أن يسهم به المنهج في إيجاد حلول لمشكلات المجتمع في

الآتي :

- ١ - تنمية وعي المتعلمين بالمشكلات المصيرية التي تؤثر في حياتهم .
- ٢ - تزويد المتعلمين بقدر مناسب من الحقائق والمعلومات عن كل مشكلة .
- ٣ - إلقاء الضوء ، على الجهود التي تبذلها الدولة لحل المشكلات المزمنة التي يعاني منها المجتمع .
- ٤ - إكساب المتعلمين اتجاهات نفسية بعينها ، مثل احترام العمل البدوي .
- ٥ - إكساب المتعلمين مهارات التفكير العلمي .
- ٦ -حث المتعلمين على الاهتمام بمشكلات مجتمعهم ، وتنمية ميولهم نحو دراستها والإسهام في حلها ، كل على قدر طاقته .

والسؤال : كيف يمكن أن تتحقق الأدوار التي سبق تحديدها ؟

تتحقق الأدوار السابقة إذا استطعنا أن نكسب المتعلمين القدرة على التفكير والابتكار في حل المشكلات واتخاذ القرارات .

ولكن : ما السبيل إلى ذلك ؟

لعل الحديث التالي يبرز أهم ملامح الدور الذي يمكن للمنهج التربوي أن يقوم به في هذا

الصد :

إن القدرة على التفكير السليم ، وتحكيم العقل والقدرة على إصدار أحكام موضوعية . وعلى تخيل إيجاد الحلول للمشاكل المطروحة أو التي تصادف الأفراد أو المجتمعات . كذا . الانتقاء من بين البدائل والخيارات ، وتخص حوائبها المختلفة والمقارنة بينها ، تمثّل جميعها مصادر القوة التي كان يتمتع بها الجنس البشري ومازال .

فعلى سبيل المثال ، تم توجيه عملية الاختراع نحو تأمين مصالح الجنس البشري وتقديمه وإيجاد الحلول لشكلاته المهمة . أيضا ، أسهم التقدم العلمي في خدمة الطب والمواصلات والنقل ، وغير ذلك من المسائل الحسّية المهمة في حياة الإنسان . كذلك استطاع المبرزون والعباقرة من الأفراد (باستخدام مواهبهم العقلية الخارقة) حسم حلّ عديد من المشكلات التي كان يعاني منها الإنسان .

على الرغم من أن المظاهر وظواهر المجتمعية تنصم الآن بالتعقيد الشديد والتفسير الدائب ، فإن المدرسة قلما توجه اهتماماً يذكر نحو تطوير المهارات السابقة ، التي ترداد أهميتها يوما بعد يوم . لذا ، يجب إعطاء الأولوية في العمل التربوي الآن ، للقضايا التي تسعد الطلاب على فهم مشكلات الحاضر والمستقبل

ويمكن تحقيق ما تقدم عن طريق عدة مثل مادة التاريخ ، التي يحب التمهيد لها بدراسة جادة لواقعنا الحالي ، بالإضافة إلى ما يمكن التكهّن به من مواصفات وتفاصيل خاصة بأحداث المستقبل ، وبذا تصبح دراسة الماضي قادرة على تحقيق إدراك أو فهم أعمق للظروف التي نشأت منها مشكلات العصر الحاضر ، وعلى تزويد الدارسين بنماذج من التجارب التاريخية ، التي تمكنهم من إيجاد حلول أفضل للمشكلات المعاصرة . إن ذلك يجعل دراسة التاريخ فرصة سانحة نبضة بالحياة تنفد في التأثير المستمر في كل من الحاضر والمستقبل . يمكن أيضا تطوير مهارات التفكير والابتكار من خلال استحضار المشكلات وعرضها ، فدراسة القضايا التاريخية والقضايا المعاصرة في آن واحد ، يمكن أن تقدم لنا أساساً تبنى عليه دراسة بعض «الحالات الخاصة» ، مما يساعد بالتالي في تركيز أذهان الطلاب على دراسة المسائل المهمة ، وتطوير قدراتهم على اتخاذ القرارات إزاء هذه المسائل ، ذات الاهتمام الفردي والجمعي على حد سواء .

أيضا ، فإن الإكثار من استعمال الأحاجي والألغاز وحل المشكلات وتنمية التفكير الخلاق ، يمكن أن تسهم في تطوير مثل هذه المهارات

لقد أصبحت المهارات ذات العلاقة بالتفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات مهمة جداً في حياة الطلاب ، إذ تساعدهم في تعاملهم مع مشكلات الحاضر والمستقبل . فمثلا ، التفكير بلفة العلاقات بين الأشياء ، يساعد على إدراك الروابط بين الأحداث المختلفة ، ويسهم في ممارسة عمليات ذهنية معقدة يستطيع من خلالها الطلاب اكتشاف كيف تؤثر أحداثا بعينها في حياة الناس بطرق وتأثيرات مختلفة متباينة . ويساعد مثل هذا الدخّل لدراسة التفكير المركب في التعامل مع تعقيدات العصر الحالي ، وبذا يتمكن الطلاب من فحص البدائل والنتائج ، وإبداع الأفكار الرائعة ، والإقادة والاستفادة من مهارات اتخاذ القرارات في عملية الاختيار من بين البدائل المطروحة . كما يساعد ذلك الدخّل الطلاب في تعليمهم الطرائق المختلفة ، لاستعمال

خيالهم فى حل المشكلات الصعبة ، بأساليب حديثة مبتكرة .

والحقبة ، إن ما سبق لهو قليل من كثير من المهارات التى يمكن إكسابها للطلاب ، إذا ما ركزنا اهتمامنا نحو تعويدهم عمليات التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات ، بشرط أن يستمر التدريب على اكتساب هذه المهارات بشكل منظم . وخلال فترة كافية مناسبة ، ويتابع أساليب متنوعة .

أيضاً ، فى عالمنا المتغير لابد من توحى الحرص والدقة عند اتخاذ أى قرار ، لأن القرار الخاطى ستكون له آثاره السلبية على حياتنا الحالية والمستقبلية معاً . ويظهر ذلك واضحا جلياً على مستوى الأمم والدول ، لأنه إذا اتخذ مسئول ما فى بلد معين قراراً ، وكان هذا القرار لا يتسم بالدقة أو العقلانية ، فإن آثاره لن تؤثر فقط على حياة الأفراد الحاليين فى ذلك البلد ، إنما تستمد آثاره على حياة الأجيال القادمة أيضاً . إننا نفاجأ يومياً بمشكلات كان من الممكن جداً تفديدها وعدم وقوعها ، لو أن أولئك الذين اتخذوا قراراً ما فى الماضى ، فكروا فى النتائج المظتبية المتوقعة لثل ذلك القرار فى المستقبل

وتتطلب المهارة فى اتخاذ القرارات الحكيمة (الصادقة فى توقعاتها) دقة وتحصيماً فى دراسة النتائج المعقدة والصعبة ، التى يمكن أن تكون نتيجة طبيعية لهذه القرارات . كما ، تتطلب المهارة فى حل المشكلات التى تأخذ النتائج بعين الاعتبار ، فحصاً لكل العلاقات المحتملة ذات الارتباط بتلك القرارات ، وبذا يستطيع الفرد استباق الأحداث ، واختيار الحلول المناسبة لجميع الأطراف المعنية . حقيقة ، أن تنبؤ الإنسان بنتائج وعواقب قراراته بشكل دقيق يبدو صعبا ، وأحيانا يبدو مستحيلا بعيد المثال . ولكن رغم ذلك ، يمكن للإنسان إدراك بعض عواقب تلك القرارات وأخطارها على كل ما سيكون عرضة للتأثر به من أشياء . إن القدرة على الحدس واستباق الأحداث ، يمكن اعتبارها واحدة من أهم المهارات الخطيرة فى عصرنا ، والدليل أننا لو كان بإمكاننا أن (نحدس) بنتائج قراراتنا قبل عشرة أعوام أو عشرين عاماً ، لانتفت بدرجة كبيرة بعض المشكلات الخطيرة التى نواجهها حاليا .

إن ممارسة جميع المهارات التى سبق الإشارة إليها ، ينبغى أن تشكل خيطاً متصلا ، لا ينقطع خلال فترة الدراسة ، مع مراعاة ألا يقتصر تحقيق هذا الأمر على توظيف مادة الرياضيات فقط ، على أساس أنها تفيد فى الارتقاء بأساليب التفكير وحل المشكلات ، وإنما يجب - بجانب الرياضيات - برمجة بعض المناهج الأخرى بهدف خدمة هذه المهارات ، إذ أن المنهج المتواصل الذى يتم تعليمه فى مختلف المراحل الدراسية يمكن أن يسهم فى إكساب الطلاب هذه المهارات من ناحية ، والارتقاء بما لديهم من مهارات من ناحية أخرى ، بشرط أن يقوم المدرسون - فى جميع مراحل التعليم المختلفة - بمباشرة طرح الأسئلة ، ومطالبة التلاميذ بالقيام بعمليات التصنيف والتدريب وبحث المشكلات وإجراء التجارب ، وغير ذلك من الأمور والعمليات التى تكسب الطلاب بالفعل مهارات التفكير والابتكار والإبداع .

فى ضوء الحديث آنف الذكر ، يجب بناء المنهج على بعض العناصر القدية والحديدية فى سن متكامل ، إذ ينبغى أن يحتوى المنهج على بعض العناصر القدية المهمة المؤثرة ، التى

حدثت عبر الحقب التاريخية المتلاحقة ، كما يجب أن يشمل النواحي الثقافية النابعة من صميم الحياة المعاصرة ، التى تتضمن مختلف النواحي الإنسانية المنبثقة من الواقع الاجتماعى . إن وضع المنهج بصورته الحديثة المعاصرة يسهم فى خلق وإبداع الأمور التالية :

(أ) إطار اجتماعى وأخلاقى جيد ومقبول ، وله أسسه وأهدافه .

(ب) مفهوم جديد للطبيعة الإنسانية ، يقوم على المرفتين : النفسية والاجتماعية ، ويتضمن النظرة العميقة الثاقبة للعلاقات الشخصية والاجتماعية .

(ج) طرق ووسائل جديدة لفض النزاعات التى قد تنشأ بين الجماعات ، بدلا من المفاهيم السرية والزجرية التى لا نفع منها أو طائل .

(د) أساليب تفكير علمية جديدة لوضع الحلول المناسبة لبعض المشكلات والمتغيرات السياسية والاقتصادية وما شابه ذلك ، بدلا من المفاهيم والعادات القديمة التى باتت لا تناسب العصر .

المنهج التربوي في خدمة البيئة^(٣)

إن المحافظة على البيئة باتت قضية العصر ، وأصبحت أحد مظاهر الحضارة التي تعيشها البشرية . وأن هذه القضية لم تأت عبثاً أو من فراغ ، وإنما هي واقع يفرض نفسه علينا من مطلق : « نكون أو لا نكون ، نعيش أو لا نعيش » . لذا ، يسود العالم الآن نزعة قوية عالية الثبرات تطالب بتكثيف الجهود من أجل ترغيف النساء المعرفي والأسلوب العلمي للاستنباط ، درماً لمخاطر تلوث البيئة وآثارها السلبية على الإنسان .

إن انتماء الإنسان لكوكب الأرض - أياً كان موقعه الذي يشغله على هذا الكوكب - وارتباطه به ، بهدف أن يحيا حياة سعيدة راقية متحضرة يطمئن فيها على نفسه وعلى الناس الآخرين وعلى سائر الكائنات الحية الأخرى ، يستوجب منه أن يسخر جل جهده وما أعطاه الله من قدرة وطاقه للمحافظة على البيئة التي يعيش فيها . وينبغي ألا يقتصر الأمر عند حدود محافظة الإنسان على بيئته ، إنما يتطلب أن يضع نصب عينيه أن موضوع « المحافظة على البيئة » بات الآن مطلباً إنسانياً على المستويين : العالمي والمحلي

تأسساً على ما تقدم . يجب أن يدرك الإنسان أن ما يحدث في غابات المرازيل يؤثر على البيئة في الهند ، وأن ثقب الأوزون في القطب الجنوبي يهدد شمال أوروبا ، وأن ارتفاع درجة حرارة الكرة الأرضية وتغيرات المناخ تؤدي إلى التصحر وانحسار رقعة الأراضي الزراعية .

من المنطلق السابق ، أصبح اهتمام الإنسان بالبيئة ، لهو أحد الأركان المهمة لبداية حقبة حضارية جديدة ، يرتبط فيها الإنسان مع أقرانه في كل زمان ومكان ، وسوف يدرك الإنسان أنه يملك العالم ، وأنه يعيش في عالم بلا حدود ، إذا وجه طاقته لتنمية البشر ، لجعلهم يعيشون في أمان وسلام وطمأنينة .

والسؤال : كيف يتحقق ما تقدم كأمر واقعية . يمكن للإنسان إدراكها والإحساس بها ؟

إذا جعلنا الإنسان يطل على العالم ، ونظر للمستقبل ، ويرفض فكرة التفوق على الذات . ويقاوم العودة بالتاريخ قروناً إلى الوراء ، أو الانغلاق على أفكار ولت ومضى زمانه ولا تصلح كأساس للتعامل بها في هذا الزمان ، وإذا استطاع أن يجعل الإنسان يحلم بالمستقبل ، ويعمل من أجله ، مدركاً أن المعنى والمغزى الحقيقيين لحياته يكمنان في الزمن المقبل ، على أساس أن الحضارة تطعم للمستقبل واستشراف للغد القريب والبعيد على السواء ، يتحقق الحلم الكبير ، وتصبح الأمور السابقة أموراً واقعية . يمكن للإنسان إدراكها والإحساس بها

ولكن : ما السبيل لتحقيق ما تقدم ؟

هذا هو جوهر لب الحديث التالي الذي يتطرق بالتفصيل إلى دراسة الموضوعات التالية .

* فلسفة التربية البيئية .

* التربية البيئية وبناء استراتيجيات قومية للتعليم

* مناهج التربية البيئية .

* المنهج ومشكلة حماية البيئة .

وفيما يلي توضيح للموضوعات الأربعة السابقة :

فلسفة التربية البيئية :

إذا نظرنا إلى المجتمع على أساس أنه الحوائث الصغيرة والأسواق الكبيرة والحقول والحرف والصناعات والطقس والمناخ والأنهار والبحار والمحيطات والمباني وقطعان الماشية ، بالإضافة إلى الفنون والعلوم وغير ذلك من الكثير الذي تحتويه البيئة المحيطة بالفرد ، والذي يعد مادة للعملية التربوية ، أدركنا التأثير الكبير للمجتمع على الفرد ، وعرفنا أيضا أن الفرد لا يستطيع أن يفلت من بيئته ، فهي تلاحقه وتحيط به ، وتؤثر فيه أينما ذهب .

أيضا ، إذا نظرنا إلى مصادر الخبرات التعليمية ، على أساس أنها تتضمن ضمن ما تتضمن ، الأمور التالية :

* إن الطبيعة المتمثلة في النباتات والحيراثات والطيور والحاصل والمناخ والأشجار والغابات والأنهار والأحرام السماوية واختلاف الليل والنهار وتعاقب الفصول والتباين في المناخ والطقس ، تعلمنا ، حينما نتاح لنا حرية الوصول إليها والتعامل معها والاحتكاك بها مباشرة . فمن الطبيعة -مثلا - نتعلم أن النار تحرق ، والنحل يلسع ، والنباتات السامة خطر ينبغي تجنبه . إن عالم الطبيعة معين لا يتضب . فهي بالنسبة للبعض تؤدي إلى أفاق لا نهاية لها من العلم والحقائق ، ويوجد فيها المعص الآخر من الناس وحي إلهامهم وتأملاتهم ، كما أن فريقا ثالثا من الناس يحافون قسوتها ؛ لأنهم يتعرضون دائما لأخطارها ، وتكون من عوامل تدميرهم .

* إن مشاهد القبح والجمال المحيطة بنا تعلمنا ؛ لذا يهتم مخططو المدن والبلدان بتجميل المدن غاية الاهتمام ، حتى نتاح للفرد الفرص التي من خلالها تقع عيناه على المناظر الجميلة ، فيرتاح نفسه ويهدأ باله وينمو عنده تذوق الجمال . ولا يقتصر الجمال على الجمال الحسي فقط ، وإنما يمتد ليشمل الجمال المعنوي ، مثل : الخلق الحسن والتصرف المقبول والانسجام بين الأشياء .

تأسيسا على ما تقدم .. يمكن القول بدرجة كبيرة من الثقة بأن موضوع «التربية البيئية» كموضوع عام يمثل قضية كل البشر ، وكموضوع تعليمي تربوي يتم تقديمه من خلال مناهج المدرسة ، يحتاج لمس خاص يجب تربيته داخل المتعلم ، ليتذوق وشعر بجماليات الطبيعة والموجودات من حوله ، وليلفظ المظاهر السيئة وليبتعد عن النواحي السلبية ، التي قد تكون موجودة في البيئة ، وليفهم برعي وإدراك كاملين أهمية المحافظة على عناصر الحياة ، التي تخدم الإنسان ؛ لأنه لا يستطيع الاستغناء عنها (مثل الماء والهواء) .

انطلاقا مما تقدم ، ينبغي أن تقوم فلسفة التربية البيئية على أساس أن الإنسان بما يملكه من قدرات وإمكانات ، وما يأمل في تحقيقه من آمال وطموحات ، هو وهو فقط الذي يستطيع أن يحافظ على البيئة من حوله . ويقفل الإنسان ذلك بقناعة كاملة ؛ لإدراكه الثام بأن العبث أو

التخريب في البيئة سوف يمثّلان مصدر قلق وخطورة عليه ، وعلى بنى حنسه وعلى النبات والخير أيضاً ، في كل مكان . لذا يجب أن تتحقق الأمور التالية :

- * أن يكون المعلم واعياً بأهمية الاهتمام بالبيئة ووضع الحلول المناسبة لمشكلاتها .
- * أن يكتسب المتعلم المعرفة والفهم لجميع جوانب وأركان البيئة التي يعيش فيها .
- * أن يكون لدى المعلم والمتعلم معاً ، الحرص والدافعية للعمل بجدية ونشاط ، فيما يعمل على تحسين ظروف البيئة ، ويحميها من أية مشكلات قد تتعرض لها .
- * أن يكتسب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو البيئة المحلية والعالمية على السواء .
- * أن تكون لدى المتعلم رؤية مستقبلية لما ستكون عليه البيئة في المستقبل ، ورأياً للمخاطر التي قد تتعرض لها إذا استمر الإنسان في استغلاله السيئ لها .
- * أن يكتسب المتعلم مهارات المحافظة على البيئة ، ومهارات التمييز بين المشكلات العادية في البيئة والمشكلات الملحة التي تتطلب تدخلاً سريعاً لحلها .
- * أن يظفر المتعلم إلى البيئة على أنها تخصه أولاً وأخيراً ، وأن بعض جوانبها من صحمه .

- * أن ينظر المتعلم إلى مبدأ « المحافظة على البيئة » كأسلوب ومنهج حياتي له ، ينبغي ألا يحيد عنه ، لأنه ضرورة لازمة لسلامة حياته داخل المدرسة وخارجها ، ولأنه من أسباب سلامته وأمنه ، ومن دعائم الحياة السعيدة الهانئة .
- * أن يسعى المتعلم بنفسه لتحديد المشكلات البيئية على المستويين : المحلي والعالمي ، ولتعرف أسبابها وأساليب علاجها ، ودوره الذي يجب أن يقوم به إزاء تلك المشكلات .

التربية البيئية وبناء استراتيجية قومية للتعليم :

إذا أخذنا قطاع الزراعة ، كأحد الأسباب التي قد تسهم في تلوث البيئة وتدميرها ، ينبغي لنا بما لا يدع مجالاً للشك أن نضم الزراعة المتبعة ، لجعلها منتجة ومربحة ، تؤثر سلباً على البيئة ، إذ إن الخطورة الكامنة لبعض العمليات الزراعية ، وبخاصة بالنسبة لسلامة الغذاء ، وتراكم الملوثات في الأرض وفي المياه السطحية والجوفية ، وللحفاظ على حيوية الزراعة ، يجب الأخذ بأساليب وتقنيات جديدة تعمل على المحافظة على البيئة . ومن الأولويات الواردة في هذا المجال ، اتخاذ قرارات جديرة ، تتعلق باستعمالات الأسمدة والمبيدات الكيميائية والمواد المنظمة للمص ، وإدارة المخلفات الزراعية والبلدية والصناعية ، للمحافظة على نوعية المياه والأراضي والنبات .

على ضوء الحديث آنف الذكر ، ينبغي عند بناء استراتيجية قومية للتعليم مراعاة ما يلي

- * إذا كان الهدف من التعليم هو تعديل سلوك التلاميذ نحو الأفضل ، فالأجدد بنا لتحقيق هذا الغرض تهيئة التلاميذ لتحمل مسئولياتهم نحو حماية البيئة ، بجعل

سلوكهم ومارساتهم وأعمالهم وتصرفاتهم وتفكيرهم واتجاهاتهم وميولهم ، له وجهة مقصودة واحدة ، وهي «ضمان سلامة وأمن الإنسان» بوضع الضمانات الكفيلة ليعيش وينعم ببيئة صحية غير ملوثة

* إذا كان المعلم يمثل حجر الزاوية بالنسبة للعملية التعليمية بعامه ، لذا يجب أن يكون بمثابة الهيكل الأساسي أو حجر الزاوية لأية استراتيجية قومية للتعليم ، تأخذ في اعتبارها البعد البيئي كأحد مكوناتها أو أركانها الرئيسية .

ما تقدم يتطلب أن يكون المعلم واعياً بكل صغيرة وكبيرة في بيئته ، ومدركاً لجميع شئون بيئته . ولن يتحقق ذلك ، ما لم يكن المعلم مثقفاً ومؤهلاً في المجال البيئي ، وقادراً على إبداع وتطبيق طرائق تعليمية فعالة في مجال التعليم البيئي .

* إذا كان الهدف الأساسي من التعليم ، هو تهيئة التلاميذ لتحمل المسؤولية تجاه البيئة التي يعيشون فيها ، فيجب أن تتضمن استراتيجية التعليم ، الوسائل والأساليب الكفيلة بإثارة اهتمام التلاميذ بالبيئة ، وبما يجعلهم قادرين على الملاحظة العلمية وعلى التمييز والنقد للمظاهر البيئية التي يحتكون بها أو يتعاملون معها .

وباختصار ، يجب أن تصبح الاستراتيجية ما يجعل المدرسين والتلاميذ على السواء يتعاملون مع البيئة بعوي وذكاء وحساسية ومعرفة كاملة وسلوك حضارى ومشاركة فعالة . لذا ، يجب أن تحقق الاستراتيجية التعليمية التي يراعى فيها البعد البيئي . الأهداف التالية :

(أ) صقل عقل التلميذ إيماناً بأن العقل البشرى يمكن أن يحقق المستحيل ، لما يملكه من قدرات خارقة يمكن استخدامها وتوظيفها بفاعلية في تطوير البيئة وتحسين ظروفها

(ب) الإيمان بأن «الحاجة أم الاختراع» . ويتطلب تحقيق المبدأ السابق الأخذ بأسلوب التفكير العلمي في مواجهة مشكلات البيئة .

(ج) إدراك أن المعلم هو همزة الوصل بين المدرسة والبيئة . لذا فإن إعداد المعلم الذي يستطيع أن يتعامل مع البيئة المعقدة والدائمة التغير والتلون ، بات ضرورة لازمة من أجل تحقيق مبدأ بيئي مهم ، وهو «التوازن البيئي» .

(د) إن دفع البشرية لتغيير وإصلاح المجتمع العالمى ، بالنسبة للمشكلات التي تتعرض لها الأرض ، يتطلب تعليم التلميذ كيفية وطريقة أساليب التصدى للتلوث والتدهور البيئى ، وتعريف التلميذ كل الأساليب الفنية الكفيلة بالمحافظة على البيئة وتحسين أوضاعها .

(هـ) إدراك أن التربية البيئية يمكن أن تكون المدخل المناسب لدفع الإنسانية لتطوير مفاهيمها وتنمية قدراتها في سبيل تحقيق الربط والشرايط على مستوى جميع الدول ، ولتحقيق التفاعل بين الإنسان والطبيعة والأشياء الأخرى ، التي تعد من إنتاجه وصنع يديه .

(و) الإيمان بأن الإنسان - أولاً وأخيراً - هو الذى يصنع عملية تحسين وتطوير

ظروف البيئة على المستويين : الملقى والعالمى ، لذا إن لم يكن لدى الإنسان الرغبة الأكيدة لتحقيق ذلك ، سوف تتدهور البيئة وتتهار .

(ز) يتطلب تحديد الأصول التى يقوم عليها فن الحياة تقدير المنجزات الكاملة لأوجه النشاط المختلفة ، التى تؤكد على الطاقات الكامنة فى الإنسان ، ومدى قدرة هذه الطاقات على مواجهة مظاهر البيئة المختلفة .

(ح) الاعتماد على التربية البيئية كأسلوب ونمط للتعرف على أحسن ما فى الكون ، وللتدريب على أهمية معرفة الأفكار والآراء التى يكتسب عن طريقها الإنسان المهارات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المتداخلة بين البشر ، ولتشكيل أساليب سلوكه فى كافة المجالات المرتبطة بالقيم البيئية .

مناهج التربية البيئية :

يجمع مفهوم (البيئة) فى ثناياه الجوانب البيولوجية والفيزيائية والكيميائية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية . لذا ، لا تشكل (التربية البيئية) علما له استقلاليتة الخاصة ، كالرياضيات والفيزياء والكيمياء ، وغيرها من العلوم الأخرى ، التى لها بنيتها وتركيباتها الخاصة بها .

وبعامة ، تعد «التربية البيئية» بعداً جديداً ورؤية متعمقة للمعرفة التى تتكامل حوائجها بعضها البعض فيما بينها . وعليه ، تندرج تحت مفهوم «التربية البيئية» مفاهيم ربحية وفيزيائية وكيميائية وبيولوجية واجتماعية ومهنية وفنية ولغوية ، بحيث تتكامل هذه المفاهيم فى نسج متناسك ومتشابه ، يبرز العلاقات التبادلية التأثير والتأثر فيما بينها .

تأسساً على ما تقدم ، ينبى أن تسعى مناهج التربية البيئية إلى تحقيق بنا الإنسان ، من خلال تحقيق الأغراض المحددة التالية :

* تأكيد أهمية فكرة تكامل الإنسان مع البيئة ، وإبراز الأدوار التى يمكن له أن يقوم بها لتحسينها .

* توضيح أن استخدام الإنسان لبيئته خاضع لتوأميس الطبيعة نفسها ، وإن كان ذلك لا يمنحه من التفكير فى خلق ظروف بيئية جديدة ليوظفها فيما يخدمه .

* تحليل السلوك الذى قد يؤدى إلى الإخلال بالتوازن الطبيعى فى البيئة ، وما يجلبه هذا الإخلال من ضرر وأذى للإنسان .

* إبراز خطورة المشكلات البيئية على وجود الإنسان وحياة البشرية فى النواحي الاقتصادية والاقتصادية والثقافية ، وذلك يستوجب التصدى لتلك المشكلات ومواجهتها

* إبراز دور العلم ، والإمكانات الضخمة التى يمكن أن يوفرها فى مجالات المصادر الطبيعية والمتجددة ، وفى مجالات رفع الإنتاج والمحد من الاستهلاك .

* توضيح أهمية استخدام التكنولوجيا المتطورة فى مقابلة المشكلات التى تفرج بها البيئة ، والتى تعاني منها البشرية .

* فهم أهمية المصادر الطبيعية ودورها الفاعل في التنمية الثقافية والاقتصادية والسياسية على المستويين الفردي والجماعي على السواء ، ودورها في رفع مستوى قوة وهيمنة الدول القوية ، التي تتوفر فيها وأثرها في عملية التكامل بين المجتمعات والشعوب .

* استعراض بعض الأمثلة التي تبرز الآثار السلبية التي ترتبت على سوء استخدام المصادر الطبيعية في بعض المجتمعات ، مع توضيح دور هذه المصادر في تقدم ورقي المجتمعات .

المنهج ومشكلة حماية البيئة :

إذا نظرنا من حولنا ، لوجدنا الإنسان في كل مكان يدمر بيئته ويفسدها . لقد أنهى الإنسان تقريباً التوازن الطبيعي للبيئة ، بسبب محاولته استغلال البيئة أسوأ استغلال . فطريقة مأسوية ، ذبح الأشجار والغابات التي كانت بمثابة مصدات طبيعية ضد الرياح والعواصف ، أيضا ، لوث مياه الأنهار والبحار عندما اعتبرها مصارف لبقايا عوادم المصانع ، وعندما اعتبرها المكان المناسب لإلقاء مخلفات الصرف الصحي بها . كذلك ، لوث مياه المحيطات عندما استخدمها لإحراق مخاربه الذرية والنووية . حتى باطن الأرض وجوف الصحراء ، لم يسلموا من عبث الإنسان ، فاعتبرها المخزن الآمن لحفظ بقايا الانشطارات الذرية والنووية . كذلك ، بعد أن لوث الإنسان الهواء بعوادم السيارات والمصانع ، صعد بمركباته وسفنه إلى الفضاء وهبط على سطح القمر ليلوثهما بفضلاته .

إن العالم الآن يعاني من تغييرات مناخية ، تعود بالدرجة الأولى إلى الشغب في طبقة الأوزون ، الذي يرجع سببه المباشر إلى اقتصاد البيئة للتوازن الطبيعي ، بسبب عبث الإنسان واستهائه بهذا الأمر .

وهنا ، قد يقول قائل : كان الإنسان معذورا فيما فعله ، لأنه كان يسعى أولا وأخيرا إلى رفع مستواه المعيشي وزيادة دخله .

وقد يقول قائل آخر : لا يوجد أمام الإنسان طريق آخر يسلكه لتحقيق هدفه النبيل . وهو سعادة البشرية ورفاهيتها .

وقد يقول ثالث : إذا لم يفسد الإنسان البيئة من أجل مصلحته الخاصة ، فربما أفسدت البيئة نفسها بنفسها .

ولن نناقش المقولات السابقة لأنها تحتمل الجدل والتأويل ، ولكننا نسعى لإيجاد حل للقضية التالية :

إن إفساد الإنسان لبيئته حقيقة قائمة ، وتثل خطورة بالغة على سكان هذا العالم . لذا تحتمل هذه المسألة مكانة الصدارة في المناقشات والتحليل والدراسة والبحث على جميع المستويات . وعلى الرغم من ذلك ، فإن المدرسة في الدول النامية ، لا تلعب دورها المنشود والمفروض أن تقوم به تجاه هذه القضية . لذا ، فإن طرح الأسئلة التالية ، لإيجاد إجابات شافية ومقنعة عنها ، بات أمراً ضرورياً ومهماً

- * هل تسهم المناهج المدرسية في إدراك واهتمام التلميذ بالبيئة التي يعيش فيها ؟
 - * هل تعطي المناهج المدرسية صورة حقيقية للمشكلات الموجودة في بيئة التلميذ ؟
 - * هل ما يتعلمه التلميذ من معرفة ومهارات وسلوك من خلال المناهج التي يدرسها ، يساعده في وضع حلول لمشكلات البيئة التي يتعامل معها ؟
 - * هل تعطي المناهج المدرسية جرعات وقائية من المعارف والخبرات للتلميذ ، كى تساعده على اتخاذ الإجراءات اللازمة لمنع ظهور مشكلات بيئية جديدة ؟
- للإجابة عن الأسئلة السابقة ، نقول :

يهدف التعليم بعمامة الربط الوثيق بين المدرسة ومنهجها من ناحية ، وبينها وبين البيئة التي تكفل المدرسة وتسندها من ناحية أخرى . وفيما يخص مدرسة البيئة بمنهجها المتمركز حول حاجات التلاميذ واهتماماتهم ، يمكن أن يكون لها تأثيراتها القوية على التلاميذ بطرق شتى ، ويمكن أن تبرهن على إمكانية مجاها بكفاءة وكفاية في أداء رسالتها إذا تحقق التعاون الفعال بين المدرسة والبيئة .

من المنطلق السابق يكون الهدف من التعليم في (مدرسة البيئة) ، هو تهيئة التلاميذ لتحمل مسئولية حماية البيئة ، وتعديل سلوكهم وأعمالهم لتتفق مع شروط وجود بيئة صحية كما ، يجب تدريب التلاميذ على الأعمال ، التي تهدف حماية البيئة ، وإكسابهم سبل وطرق المشكلات على المستوى : المحلي والقومي والدولي .

ويتطلب تحقيق ما تقدم ، أن تتضمن المناهج ما يشير اهتمام التلميذ وحماسه نحو بيئته ، بطريقة تنمي لديه القدرة على الملاحظة العلمية ، وعلى النقد والتقييم ، وتجعله يتبين الصواب من الخطأ ، وتسهل عليه إدراك المشكلات والثغرات الموجودة في بيئته .

وعلى الرغم من المردودات عظيمة الشأن ، والنتائج الطيبة التي يمكن أن يحققها مدرسة البيئة بالنسبة للتلاميذ والمجتمع ، فإننا قد نجد بعض الأفراد يعارضون فكرة إنشائها وقيامها ، أو لا يهتمون بها لعدم تقابل مصالحهم مع الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها . وقد يصل الأمر إلى ممارسة المعارضين لمدرسة البيئة نفوذا صاروا ، قد يصيب الأوضاع التي يشكل المنهج على أساسها بأضرار بالغة .

ومن ناحية أخرى ، فإن مدرسة البيئة قد تسعى إلى تحديث مناهجها ، ولكن ذلك قد لا يتحقق بسبب مقاومة بعض المواطنين غير المتخصصين ، الذين يميلون إلى بقاء المنهج على النحو الذي تعلموا على أساسه أيام دراستهم .

وبعمامة .. فإن تطوير مناهج مدرسة البيئة أو تحسينها ، ربما يفجران عددا من القضايا الخطيرة ، لعل أهمها ما يلي :

- ١ - كيف يمكن لمنهج المدارس العامة أن يمثل بطريقة صحيحة المصالح القومية من ناحية الأهداف والمحتوى ونوع التعليم ، وفي الوقت ذاته يعكس الحاجات والمصالح الخاصة بالحكومة والبيئة المحلية ؟

٢ - ثمة جهات عديدة تسعى الآن إلى إعادة بناء منهج المدارس العامة ، فأى من هذه الجهات يجدر تشجيعها ، وما أفضل الوسائل لتوزيع العمل بينها ؟ وما دور كل من: المعلم وولى الأمر والموجه وأستاذ التربية والمخبر النفسى والأخصائى الاجتماعى ورجل الفلسفة ، فى تطوير المناهج ؟

٣ - ما الاستراتيجيات الناجحة التى تكفل التقدم السريع فى مجال تطوير المنهج ؟

المنهج وقضية السكان^(٤)

بادئ ذي بدء ، ينبغي أن نقرر حقيقة مهمة جداً ، مفادها : « لا يملك المنهج التربوي عصا سحرية من خلالها ، يحول الأسود لأبيض أو يحول الصفيح لذهب ، وإنما يملك المنهج التربوي أساليب تربوية ، إذا تحققت أو وجدت المناخ الصالح لتعليمها يمكن من خلالها وعن طريقها بناء الإنسان وإعداد المواطن الصالح » .

من المنطلق السابق ، يمثّل دور المنهج التربوي في مقابلة السلبات والإفرازات التي ظهرت نتيجة لتزايد عدد السكان من جهة ، وتدني مستوى دخل الفرد بسبب انخفاض مستوى الدخل على المستوى القومي من جهة أخرى ، في الآتي :

١ - ينبغي أن يركز المنهج على الأساليب والطرائق ، التي يمكن عن طريقها تحقيق المردودات التربوية التالية :

- * رفع المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ، وذلك من خلال تقديم البرامج التي عن طريقها يمكن ربط التعليم بتطبيقاته العملية في مجالات :
 - الصناعات المنزلية الغذائية التي يمكن أن تقوم بها المرأة .
 - الميكنة الزراعية والصناعات اليدوية التي يمكن أن يقوم بها الرجل .
- * تقديم مقرر في الثقافة السكانية بحيث يتضمن :
 - الثقافة الجنسية لتحديد ماهية العلاقة بين الرجل والمرأة وحدودها .
 - الثقافة الصحية الوقائية من أجل معرفة طرق المحافظة على حياة الإنسان وسلامته .
 - الثقافة الغذائية لتحديد السرعات الحرارية التي يحتاج إليها الإنسان ، فيستطيع إعداد الوجبات الغذائية المتوازنة
 - الثقافة الاجتماعية من أجل :
 - تحديد حدود العلاقة بين الناس بعضهم البعض .
 - تحديد حدود العلاقة بين الناس والسلطة .
 - معرفة أهمية تنظيم الأسرة ووسائله .
 - تحقيق التفاعل الحيوي بين الإنسان والبيئة من حوله .
 - معرفة أبعاد الوضع السكاني وديناميكية السكان ، وإبراز أهمية الاتصال السكاني .
 - تحديد القضايا الاقتصادية ووضع الحلول المناسبة لها .
 - إبراز أهمية إسهامات الإنسان أيما كان موقعه أو وضعه في التنمية الشاملة للمجتمع .

● إبراز أهمية المسكن الصحي بالنسبة للإنسان .

● دراسة ظاهرة الهجرة من حيث إيجابياتها وسلباتها

٢ - ينبغي أن يتضمن المنهج بعض الزيارات الميدانية للمناطق العشوائية ذات الكثافة السكانية العالية ، من أجل تحقيق الآتى :

* أن يعرف المتعلم مدى تحقق المعارف والمهارات والقيم والمواقف المرتبطة بالأهداف العامة للتربية السكانية ، من خلال معايشة مواقف حياته حقيقية وعن طريق التعامل وجهاً لوجه مع الواقع الفعلى ، الذى يعيشه سكان المناطق العشوائية .

وبذا ، يستطيع المتعلم فهم الوضع السكانى السائد فى تلك المناطق ، وتقييمه لتحديد القوى المتحركة التى كونته ، وكانت السبب المباشر فى قيامه بهذه الصورة المزعجة الفجة ، ولتحديد الآثار السلبية المترتبة على وجود هذه التجمعات فى الحاضر والمستقبل على مصلحة المتعلم الشخصية ، ومصلحة أسرته ومجتمعه : المحلى أو القومى أو العالمى .

* أن يعبر المتعلم عن رأيه بحرية وصراحة كاملتين فى مشكلة الإسكان العشوائى ، وبما يستطيع اتخاذ القرارات الواعية والمدروسة فى ضوء فهمه للمشكلة ودراستها بوعى .

والحقيقة أن ما تقدم ، يكون السبب المباشر وراء استجابة المتعلم للحلول العلمية المطروحة لحل مشكلة الإسكان العشوائى ، وكى يشارك أيضاً فى وضع تصور على نحو واع ومدروس : للقضاء على هذه المشكلة ، التى أصبحت تمثل ظاهرة لها وجود حقيقى فى عديد من الدول النامية .

٣ - ينبغي أن يتضمن المنهج الفرص الفاعلة والفعالة ، كى يترك المتعلم العلاقة تبادلية التأثير بين العمليات السكانية (الوفاة - الخصوبة - الهجرة) ، ومردوداتها التى تتمثل فى :

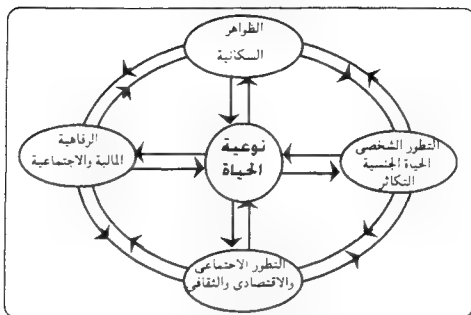
- الإطار . الاجتماعى / الاقتصادى ، للتنمية .

- رفاهية العائلة .

- الجنسانية والأنوثة المتسولة .

- البيئة والنظام البيئى .

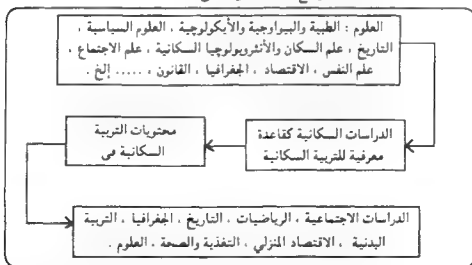
ويوضح الشكل السالى العلاقات المتداخلة بين الظواهر والعمليات السكانية على المستويين الجزئى والكللى ، وأثرها على نوعية الحياة الفردية والجماعية :



كذلك ، ينبغي أن يعمل المنهج على تشجيع المتعلم على الابتكار والإبداع والتجديد ، عن طريق إدخال مضامين ومنهجيات جديدة . تهدف اكتشاف المتعلم للجوانب المتعددة للحياة المشتركة . من زوايا الفرد والمجتمع معاً

ويستلزم تحقيق الغرض السابق ، البحث عن طريقة تكاملية لتقديم المحتويات الدراسية . مع التركيز على المعاني الصحيحة للمفاهيم التي تتضمنها تلك المحتويات ، والأخذ بالطرائق التي تنمي مشاركة التلميذ بفاعلية ، واعتماد الأساليب التي تغريه وتشجعه ليكون إنساناً منتجاً يكتسبه المهارات المفيدة له في المستقبل .

٤ - ينبغي أن يحتوي المنهج مقررًا في «التربية السكانية» ، مع مراعاة أن الدراسات السكانية . تمثل القاعدة المعرفية التي تنبثق أو تشتق منها محتويات «التربية السكانية» ، كما يوضح ذلك الشكل التالي :



وجدير بالذكر أن "التربية السكانية" ينبغي أن تركز عملياتها الخلاقية (محتوى التعليم - طريقة التعليم - بيئة الصف) على التلميذ ؛ كي يكتسب المردودات التربوية التالية :

(أ) بالنسبة لمحتوى التعليم ، ينبغي أن يركز على المفاهيم والقضايا والمشكلات السكانية .

(ب) بالنسبة لطريقة التعليم ، ينبغي أن تسهم في : اكتشاف وتفسير العلاقات ، والتحرى الذاتى ، والديمقراطية فى مشاركة المجموعة وصنع القرار الجماعى ، وأن تؤكد أن المعلم يعمل كوسيط ومحرك لعملية التفقى .

(ج) بالنسبة لبيئة الصف ، ينبغي أن تتيح الفرص أمام المتعلم للتحكم الذاتى وإطلاق السجية ، حرية الحركة ومرونة التنقل ، استخدام التكنولوجيا كمنطلق وأساس للموارد التعليمية .

وبذا تسهم التربية السكانية فى تحقيق الأهداف المأمولة التالية :

* اكتساب العمليات العقلية الرفيعة .

* تعزيز الاستقلال الذاتى .

* ممارسة النقد الموضوعى .

* رفع الفعالية السياسية .

وينبغي التنويه إلى أن إدراج " التربية السكانية " كأحد موضوعات المنهج ، يجب أن يحقق الأهداف التربوية التالية :

أولاً :

أن يكتسب التلميذ الجوانب المعرفية والعلمية المرتبطة بالموضوعات التالية :

أ - الأسرة ووظائفها :

١ - تعريف الأسرة - وظائف الأسرة - الترابط الأسرى - المسئولية داخل الأسرة -

علاقة الأسرة بالجيران - مسئولية الأسرة تجاه المجتمع - تنظيم الأسرة وأهدافه .

٢ - مدلول السكان :

بالنسبة للبشر - والنسبة لغير البشر .

٣ - التركيب السكانى من حيث :

العمر - النوع - التركيب النوعى البشرى .

٤ - التكوين السكانى من حيث :

الجنس - العقيدة - اللغة - الحرفة - الموقع الجغرافى .

٥ - الكثافة السكانية وحجم الأسرة :

الأسرة الكبيرة - والأسرة الصغيرة .

٦ - كثافة السكان :

تعريفها - نوعياتها .

٧ - المقاييس الديموجرافية :

معدل المواليد - معدل الوفيات - معدل الهجرة الإجمالية - معدل الزيادة الطبيعية -
معدل النمو السكاني - توقع الحياة - زمن مضاعفة السكان - الإسقاطات
السكانية - معدل الإحلال - معدل الإعالة .

٨ - العمليات الديموغرافية :

المواليد (الخصوبة) - الوفيات - الهجرة .

٩ - التعدادات - الإحصاءات الحيوية - الخ .

ب - العوامل التي تحكم في النمو السكاني :

١ - الموقف السكاني : اتجاهات التعلم بالنسبة إلى :

الأُسرة - المجتمع المحلي (الحى/القرية/المدينة/المحافظة) - الوطن العربى - العالم
- نظرية التحول الديموجرافى .

٢ - تأثير العوامل الآتية على النمو السكاني :

الخصوبة - الوفيات - الهجرة (عوامل الرد والجذب) وأنواعها .

٣ - القيم والمعتقدات : وتأثيرها على :

الخصوبة - الوفيات - الهجرة .

٤ - حجم الأسرة :

بالإنجاب - بتعدد الزوجات - بالعقم - بالهجرة .

٥ - سياسة الدولة تجاه :

سن الزواج - حجم الأسرة - الهجرة .

ج - الآثار المترتبة على المشكلة السكانية في بعض الدول النامية :

١ - تأثير حجم الأسرة على :

كمية ونوعية الطعام - الملابس - احتياجات أخرى - صحة أفراد الأسرة : الجسمانية
والنفسية والعقلية - نوعية الخدمات التى يوفرها المجتمع المحلي - الكثافة
السكانية وأثرها على الصحة العامة - اقتصاديات الأسرة - ميزانية الأسرة ونصيب
الفرد منها .

٢ - تأثير المشكلة السكانية على :

مجال التنمية الاقتصادية - الزراعة - إنتاج الطعام - الصحة - التعليم - الخدمات
الحكومية - التعمين - النقل والمواصلات - الادخار والقروض - الاستثمار -
الإسكان - الأخلاقيات .

٣ - تأثير النمو السكاني السريع على النظام البيئى .

مفهوم البيئة والنظاء البيئى - الإسراف فى استعمال مصادر الثروة المتجددة وغير
المتجددة - الإهدار فى الأراضي الزراعية - التلوث بأنواعه - اختلال التوازن البيئى

- تدمير مصادر الثروة الطبيعية - الطاقة .

٤ - تأثير النمو السكاني السريع على الموارد الاقتصادية :

على مستوى العالم - في الدول المتقدمة - في الدول النامية - الصراع بين العالم النامي والمتقدم .

د - فسيولوجية الإنجاب والتكاثر البشري :

فسيولوجية الإنجاب غير البشري - خصائص الرجولة والأنوثة - الجهاز التناسلي عند الرجل والمرأة - التغيرات الجنسية للجنسين وقت البلوغ - الإخصاب ومراحل تكوين الجنين - صحة الحامل ورعايتها - رعاية الطفل .

هـ - السياسات السكانية والبرامج المرتبطة بها في دول العالم :

جوانب المشكلة السكانية كما تحددها السياسة القومية - أهداف السياسة القومية للسكان - العوامل التي تؤثر في خفض معدل الإنجاب - دور الوزارات المعنية في المشكلة السكانية - الدور المباشر (التربية السكانية) - الدور غير المباشر (مناجج من سياسات قومية أخرى لدول نامية ومتقدمة) .

و - التخطيط للمستقبل فيما يختص بالقضايا السكانية :

اتخاذ القرار بمن الزواج - اتخاذ القرار بحجم الأسرة - اتخاذ القرارات بفترات التباعد بين جيل وجيل آخر .

ثانياً : الاتجاهات العقلية والسلوك المسئول نحو :

تنمية الاتجاهات نحو دراسة القضايا السكانية - تنمية الاتجاهات نحو حجم الأسرة الصغيرة - تنمية الاتجاهات نحو ترشيد الاستهلاك - تقدير حقيقة إسهامات النمو السكاني المتوازن في توفير نوعية أفضل من الحياة للأفراد والأسرة .

ثالثاً : تنمية المهارات التالية :

مهارة الملاحظة والإنتاج - مهارة التصنيف - مهارة المقارنة - مهارة التحليل وتركيب الأجزاء - مهارة التقويم - مهارة إجراء التجارب - مهارة استخدام الرموز - مهارة جمع وتفسير المعلومات - مهارة إعداد الرسوم البيانية والجداول والخرائط - مهارة المشاركة في الأعمال المدرسية وأنشطة المجتمع .

القسم الثالث عشر

المناهج الوظيفية [٣]

المنهج التربوي وقضايا الإقتصاد

والتكنولوجيا وعلوم المستقبل

(٥٠) المنهج التربوي وعقيق التنمية الاقتصادية.

(٥١) المنهج التربوي كمنظومة تكنولوجية .

(٥٢) المنهج التربوي ودراسة المستقبل .

(٥٣) التدفق العلماني في عصر العولمة .

(٥٤) التعليم عبر الإنترنت .



تمهيد :

يتطرق القسم الثالث عشر إلى قضايا الإقتصاد والتكنولوجيا وعلوم المستقبل ، حيث تمثل هذه القضايا ثالوثاً متشابك الأطراف ، فالإقتصاد القوي يدعم وجود تكنولوجيا متقدمة ، ويحقق وجودها إن لم تكن موجودة في الأصل . أيضاً ، فإن الدول التي تمتلك تكنولوجيا نظيفة رفيعة المستوى ، يمكن إدراجها ضمن الدول الغنية ، والتي تمتلك إقتصاداً متيناً .

وللأسف ، نقول إن ما تقدم يتحقق بدرجة كبيرة في أغلب الأحيان ، مالم تلعب القوى السياسية المضادة لعبتها في سوق التنافس ، فتعمل على تدمير إقتصاد بعض الدول ، أو إحداث هزات عجيبة فيه ، على الرغم من امتلاك هذه الدول لقاعدة صناعية وتكنولوجية عالية المستوى ، وذلك مثلما حدث مع النمو الآسيوية .

وعلى الرغم من ذلك ، مهما حدثت هزات في إقتصاد الدول التكنولوجية القوية ، فإنها تستطيع أن تسيطر على الموقف ، وتبدأ بناء إقتصادها من جديد .

المهم في الموضوع ، أن هناك علاقة تبادلية التأثير بين الإقتصاد والتكنولوجيا ، وكلاهما له علاقة مباشرة بعلوم المستقبل . فالدول المتقدمة إقتصادياً وتكنولوجياً ، لا تكتفي بالوجود لديها في ظل الظروف المتاحة الحالية ، وإنما تتطلع دوماً إلى المستقبل ، لتحقيق المزيد والمزيد من التقدم ، ويكون سبيلها لذلك ، هو العلم .

إذاً فعلم المستقبل ، هي الهدف الذي تنظر إليه الدول الغنية والمتقدمة بعين الاعتبار ، ومحاول تحقيقه ، لأنه يحقق أماناً وآمال شعوبها في حياة مستقبلية تنسم بالمزيد من الرخاء والرفاهية .

والحقيقة إن النظر للمستقبل من خلال المناهج الوظيفية ، ينبغي ألا يقتصر فقط على لإقتصاد والتكنولوجيا وعلوم المستقبل ، إذ أن التدفق المعلوماتي في عصر العرلة ، والتعليم خارج حدران المدرسة عبر شبكات الإنترنت ، بمثابة دعامتين أساسيتين لتحقيق المستقبل المأمول ، وذلك ما سوف يظهر خلال ثنايا الحديث عند التطرق لموضوعي : التدفق المعلوماتي والتعليم بالإنترنت .

المنهج التربوي وتحقيق التنمية الاقتصادية

تمهيد :

بدأ علم الاقتصاد ينطور ويتخذ صورة علم اجتماعي واضح المعالم . من منتصف القرن الثامن عشر حتى يومنا هذا . وقد اختلفت تعريفات علم الاقتصاد . فمثلا عرف (آدم سميث) الاقتصاد بأنه علم الثروة ، وميدانه يقتصر على دراسة طبيعة ثروة الأمم وأسبابها ومظاهرها الخارجية . كما أن (الفريد مارشال) عرف الاقتصاد بأنه دراسة الناس في حياتهم العملية العادية .

ومهما تباينت التعريفات السابقة ، فإننا لا نستطيع أن نفصل الاقتصاد عن أهداف الأمة الاجتماعية . وعليه .. فإن الاقتصاد هو وسيلة المجتمع لبلوغ أهدافه بأقل قدر ممكن من النفقات أو المجهود .^(١)

وبعامة ، لا يستطيع الإنسان أن يبدع ويبتكر ، إذا كان مهدداً في رزقه وقوت يومه . إن تفكير الإنسان بصاب بالشلل التام ، إذا لم يجد ما يكفيه مادياً لمقاومة المتطلبات الضرورية لحياته . إذاً ، تلعب الظروف الاقتصادية دوراً خطيراً في حياة الإنسان ، وفي تحديد أبعاده مستقبله بدرجة كبيرة .

ما تقدم ، لا يقتصر فقط على الإنسان ، ولكنه ينطبق أيضاً على مستوى الدول . لذا ، نجد العالم مقسماً الآن إلى دول غنية متقدمة ، ودول فقيرة نامية . ولأن الأجيال تنعشر في النهوض من كبوتها الاقتصادية ، فإنها تلجأ إلى الدول الغنية لتساعد اقتصادها ، وهي عندما تفعل ذلك ، فإنها تحكم على نفسها ، بأن تكون من توابع الدول الغنية ، أو تدخل معها في تحالفات عسكرية واقتصادية .

ولتوضيح الفكرة السابقة نأخذ الاقتصاد المصري كمثال :

بعد قيام ثورة ١٩٥٢ ، ومع الارتفاع المستمر في نصيب الصناعة في مجال الناتج القومي ، أصبح تحول القوة العاملة المصرية من القطاعات التقليدية إلى القطاعات الحديثة . أمراً لا مفر منه وضرورة لازمة . ولكن مع اقتراب الستينيات من نهايتها ، بدأ الاقتصاد المصري يعاني من صعوبات شديدة . ولقد زادت هذه الصعوبات ، وبلغت ذروتها بعد نكسة ١٩٦٧ . بسبب توجيه الجزء الأكبر من الموارد الاقتصادية إلى تمويل الاستعدادات الحربية ، بدلا من الاستثمار المنتج . وبعد نصر أكتوبر ١٩٧٣ ، وبداية عصر الانفتاح ، تحول الاقتصاد المصري إلى اقتصاد حر . مع الاحتفاظ بالنطاق العام كدعامة للاقتصاد . لقد قام اقتصاد الانفتاح على أساس اقتصاد استهلاكي ، فقير ذلك بكثير من أنماط معيشة الإنسان المصري ، وطريقة تعامله مع نفسه ومع غيره . وظهر آثار سلبية أثرت على مستوى المعيشة في مصر . ومع نهاية الثمانينيات ، وبداية التسعينيات ، ظهر اتجاه قوى لتحجيم الانفتاح لجعله إنشاحياً بدلا من كونه استهلاكياً .^(٢)

المهم في الموضوع ، أنه في المراحل المختلفة التي مر بها الاقتصاد المصري ، كان الفكر المصري يعيش ظروف الاقتصاد المصري نفسها . فعندما كان الاقتصاد قوياً ، قابل ذلك فكر مستنير عطاء . وعندما كان الاقتصاد لا ضابط له ولا رابط ، هبط الفكر المصري إلى مستوى الدونية ، وأصبح رخيصاً مبتذلاً .

وباختصار .. فإن طبيعة الفكر في أي اقتصاد بعينه ، هي إحدى نواتج ومردودات نمط التنمية المتبع في هذا الاقتصاد .

الاقتصاد في المنهج لماذا ؟

بادئ ذي بدء ، ينبغي الإشارة إلى أن الوعي الاقتصادي بات أمراً مطلوباً ، بالنسبة للمواطن العادي والمتخصص على السواء ؛ إذ يساعد هذا الوعي على معرفة الفرد للخصائص الاقتصادية للمجتمع الذي يعيش فيه . وبالتالي ، يستطيع الفرد تقدير الركائز الحقيقية التي يقوم عليها السوق الاقتصادي ، من حيث القدرات والخبرات والإمكانات واحتياجات العمل ، وفق أسس علمية دقيقة .

ولا نغالي القول ، إذا قلنا إن إدراج علم الاقتصاد ، كأحد مكونات المنهج ، بات ضرورة مهمة و لازمة ، في عصر العولمة ، خاصة وأن الدول لم تعد تسيطر على بعضها البعض عن طريق العمل العسكري ، وإنما تحقق هذا العمل عن طريق التبعية الاقتصادية . فالدولة الأقوى الآن ، هي التي تسيطر وتهيمن على الاقتصاد العالمي ، وتحركه وفق مصالحها الخاصة . أيضاً ، فالدولة الضعيفة حالياً ، هي التي لا تمتلك الاقتصاد القومي الذي يحررها من ويلات وتبعات الدولة القوية اقتصادياً .

ولتأكيد ما تقدم ، فإننا نستشهد بما قاله ويليام نوك في كتابته (عالم جديد جريء Bold New World) في هذا الشأن : إن الكفة الراجعة في القرن الحادي والعشرين سوف تكون لرأس المال (غير المنتهى) . ويشترط على ذلك نتيجة مفادها أن هذا التطور ، سيكون أخطر من النظام الامبريالي الذي شهد العالم من قبل .

لماذا ؟

لأنه سيكون استثماراً بغير اسم ، ولكن هذا التطور قد لا يكون مؤذياً تماماً كما يبدو للوهلة الأولى . فالساسة ورجال الاقتصاد في مختلف دول العالم يبدون اهتماماً أكثر من اللازم بموضوع الميزان التجاري ، ومع ذلك فإن أرقام هذا الميزان تبدو مخادعة إلى حد كبير ، وخاصة في عصر " اللامكان " (العولمة) ، لأن حجم بند " الواردات " كما اعتدنا أن نعرفه في الميزانية بأنه حجم المنتجات التي تدخل البلد من الخارج ، في حين أن " الواردات " في عصر " اللامكان " قد تشمل منتجات جا ، بعض مكوناتها أصلاً من البلد المستورد .

ومعنى ذلك ، أننا بصدد إحداث تفسير ضروري وشامل في التعريف الدقيق لمعنى الصادرات والواردات والموازنة وبلغ المنشأ وحسية النتج .

ثم أنه ينبغي أن يوضع في الاعتبار أن الميزان التجاري بمفهومه الراهن يفقل في تقديره

لثروات الناجمة عن الخدمات غير المنظورة والناجمة عن المعرفة وليس الأشياء المادية ، بينما هذه الخدمات تتشكل في عصر " اللامكان " أهم مصادر الثروة (٣) .

إذاً ، على الرغم من خطورة وهيمنة وسيطرة البعد الاقتصادي في ترفيق أوضاع الدول فيما بينها ، فإن البعد المعرفي لا يقل أهمية عن البعد الاقتصادي ، لأنه يحدد هوية الدول ، من حيث كونها متقدمة أو متخلفة في عصر المعلومات .

ويعنى ما تقدم ، أن المشكلة لا تقتصر فقط على البعد المادي ، والمتمثل في الاقتصاد القومي القوي . ولكن ، يعضد ويستند البعد السابق ، وجود قاعدة علمية وتكنولوجية رفيعة المستوى . فمن الملاحظ ، وجود عديد من الدول الغنية جداً ، بثرواتها الطبيعية (مثل البترول والمواد الخام) ، أو بثرواتها التراثية والحضارية . أو بمواقعها الجغرافية المتميزة ، ولكنها تفتقر لوجود الكوادر العلمية والتكنولوجية الكفوة . لذا ، فإن هذه الدول ، لا يتم ترتيبها أو إدراجها ضمن قائمة الدول المتقدمة والقوية .

وما يؤكد ما تقدم ، أن العالم الياباني ميشوكاكو في كتابه (رؤى Visionsa) ، أشار إلى :

ونحن نستعد لدخول القرن الحادى والعشرين ، فإن المقدّر أن يكون لهذا التسارع التطورى فى حقول العلم والتكنولوجيا مضاعفات واسعة على ثروات الأمم ومستويات معيشتها ... وإياه على مدى القرون الثلاثة الماضية ، كانت الثروات تتكدس عند الدول التى تتمتع بالموارد الطبيعية الغنية ، أو تلك التى تمكنت من تكديس رؤوس الأموال الضخمة ، ومن ثم كان ظهور القوى العظمى فى أوروبا خلال القرن التاسع عشر ، والولايات المتحدة فى القرن العشرين . مرتبطاً بمدى القدرة على استغلال هذا المبدأ التقليدى ... ولكن يبدو أن هذا المبدأ قد أشرف على التفرؤ والانهيار ، حيث يظهر مفهوم جديد لثروات الأمم بعيداً عن الثروات الطبيعية ورؤوس الأموال المكسدة ... مفهوم جديد يرتكز على قوة العقل والخيال والقدرة على الابتكار والتحكم فى التكنولوجيا الجديدة (٤) .

أيضاً ، فإن دراسة مقرر فى الاقتصاد ، يمثل بعداً مهماً ينبغي أن يسيطر عليه المتعلم فى عالم الصراعات والتناحرات المادية ، التى تحدث على مستوى : الأفراد والمجتمعات والدول . على السواء . ولعل الحديث السالى ، يؤكد جدوى ونفع هذا الأمر ، بالنسبة للمتعلمين فى هذا الزمان .

١ - ينبغي ألا يكون المنهج التربوى من العوامل الأساسية فى إكساب المتعلم بعض الجوانب المعرفية فقط ، وإنما يجب أن يتسع نطاقه ، فيبرز الاستخدامات الاقتصادية ، وما تتطلبه من العوامل الأساسية اللازمة لإكساب المتعلمين أصول وطرائق البحث العلمى ، ولتدريبهم على الأساليب التقنية الاقتصادية المتطورة والحديثة .

وعليه ، كلما زادت حاجة الاقتصاد إلى أصحاب المهارات رفيعة المستوى من العلميين والعاملين (التكنيكين) ، زادت الأهمية الاقتصادية لتأمين وجود مقرر جيد فى الاقتصاد ، يحقق الهدف السابق .

===== المنهج التربوي وقضايا الاقتصاد والتكنولوجيا وعلوم المستقبل =====

٢ - تستخدم الدول المتقدمة والثانية على السواء ، المناهج التربوية ، كأدوات تبرز عن طريقها التقدم الاقتصادي الذي تحققه ، وفق معدلات التنمية لكل دولة على حدة .

فإذا أخذنا في الاعتبار ، أن جميع الدول بلا استثناء تسعى جاهدة لتحقيق تقدم اقتصادي ، فذلك يبرر التوصل السريع للإعداد الأكاديمي في العلم والتكنولوجيا نحو التطبيقات العالية في الحقة القومية . ولما كان الاقتصاد يرتبط ارتباطاً وثيقاً بجميع مبادئ العلم والتكنولوجيا ، يكون من المهم أن يتضمن المنهج دراسة وافية وشاملة عن الأنظمة الاقتصادية الشائعة في العالم ، وأن يتضمن كذلك مبررات اختيار نظام اقتصادي بعينه ودون غيره ، كنظام يحكم ويتحكم في العلاقات ، التي تقوم بين الأفراد والمؤسسات في أي مجتمع من المجتمعات

٣ - تهتم أية دولة وفق إمكاناتها التي تمتلكها ، بإعداد النخبة والصفوة من العلماء والباحثين في شتى المجالات ، وذلك لتابعة التقدم العلمي والتكنولوجي . ولما كان التقدم العلمي والتكنولوجي يعتمد أساساً على وجود قاعدة اقتصادية متينة ، ولما كان إعداد النخبة والصفوة من العلماء والباحثين لن يتحقق دون وجود قاعدة مقابلة من الكوادر البشرية الكفوة التي تستطيع تحقيق هذا المطلب ، لذا يكون من الواجب إبراز الدور المهم للاقتصاد القومي في هذا الشأن .

وحيث أن جميع الدول ، ليست على قدم المساواة من الناحية الاقتصادية ، لذا فإن بعض الدول تتمكن بسهولة من تحقيق الهدف السابق ، بينما لا تستطيع بعض الدول الأخرى بلوغه من قريب أو بعيد .

لذا ، يكون من المهم دراسة الأسباب الحقيقية للتباين الموجود بين الدول بعضها البعض ، بالنسبة لقضية تجهيز وإعداد العلماء والباحثين ، من خلال مقرر في علم الاقتصاد ، بشرط أن يلقى هذا المقرر الضوء على التكلفة الحقيقية اللازمة لإعداد الباحث في أي مجال من المجالات ، وأن يبرز أسباب هجرة العقول من الدول النامية إلى الدول الغنية .

٤ - يتطلب تحقيق التنمية الاقتصادية القيام بالتحليلات واتخاذ القرارات والتخطيط والإدارة ، وذلك لم يعد ممكناً دون وجود :

• كوادر اقتصادية تستطيع القيام بها العمل .

• أساليب رياضية متقدمة وألات حاسبة قوية .

ويمكن تحقيق الشرطين السابقين من خلال مقرر في الاقتصاد ، حيث يتم إعداد الكوادر الاقتصادية ، وكذا تدريبها على استخدام الأساليب الرياضية التي تحتاج إليها في عملها .

٥ - إن الدعوة للحداثة أو الأخذ بلغة العصر وتقنياته المتطورة ، لهم دعوة للتقدم نحو المستقبل . وهي في الوقت ذاته ، رهن بمدى القدرة على الأخذ بأساليب العلم الحديث . وطالما نتحدث عن العلم الحديث ، فينبغي الإشارة إلى الاتجاهات والتوجهات الحديثة في علم الاقتصاد ، إذ من خلال هذه الاتجاهات والتوجهات يتم إعادة النظر في الأصول التقليدية المتوارثة لنظريات علم الاقتصاد .

إذا ، يتطلب الأمر إعادة النظر في مقررات علم الاقتصاد المعمول بها على مستوى التعليم العام (إن وحدث) ، أو استحداث مقررات جديدة في علم الاقتصاد وإقرارها ، شرط أن تتوافق مع المفاهيم الاقتصادية الجديدة ، لتأثيرها المباشر على المفاهيم السياسية والاجتماعية والصناعية والزراعية والتجارية والتعليمية والثقافية ... إلخ .

التنمية الاقتصادية :

تقوم التنمية الاقتصادية لأي بلد من البلاد ، على مجموعة من المرتكزات ، أهمها ما يلي :

١ - تحقيق عناصر الربط المختلفة بين جميع المدن (Cities) الواقعة في بلد ما (Country) ، كذا الربط بين هذا البلد والبلدان الأخرى

٢ - التنمية البشرية كهدف وأداة لنا - الإنسان علمياً وثقافياً واجتماعياً وسياسياً واقتصادياً وصحياً ودينياً .. إلخ .

٣ - التنمية الصناعية لإيجاد مجتمعات حضرية عمرانية ، وتشجيع المستثمرين من الداخل والخارج .

٤ - تدعيم الإنتاج الزراعي والحيواني لتحقيق الاكتفاء الغذائي الذاتي .

٥ - تنمية وتطوير صناعة السياحة .

٦ - حماية البيئة من التلوث .

٧ - تطوير وتدعيم مشروعات البنية الأساسية (المياه ، الكهرباء ، الطرق ، الصرف الصحي ، إلخ)

٨ - تدعيم السياسات الاقتصادية التي تتوافق مع الظروف والإمكانات المتاحة .

٩ - دعم الأجهزة الأمنية ورفع كفاءتها .

١٠ - تدعيم وبناء هيكل الخدمات الاجتماعية المختلفة (٥) .

بالإضافة إلى ما تقدم ، فإن التنمية الاقتصادية تساعد على إبراز أهمية الاستقرار في الأفكار الاقتصادية ، وضرورة تطوير هذه الأفكار إذا تطلب الأمر ذلك . كما تساعد على معرفة الوضع المميز لعلم الاقتصاد بين العلوم الاجتماعية والدراسات الإنسانية (٦) .

وجدير بالذكر أن معظم تجارب التنمية الاقتصادية خلال الخمسينيات والستينيات ، قد تأثرت بالجور السائد في الفكر الاقتصادي في ذلك الوقت عن دور الدولة في تحقيق التنمية ولكن في ظل النظام العالمي الجديد (العولمة) ، تتأثر التنمية الاقتصادية ، بما حققته ثورة المعلومات والاتصالات من تغيير في طبيعة الإنتاج ، وفي طبيعة الثروة المالية الرمزية من أسهم وسندات وأوراق : مالية وتجارية ، التي يتم تبادلها على مستوى مختلف البورصات العالمية . لذا ، لم تعد التنمية الاقتصادية تعتمد حالياً على الاقتصاد المعنى .. وإنما تعتمد بالدرجة الأولى على الاقتصاد الرمزي (٧) .

المنهج التربوي وقضايا الاقتصاد والتكنولوجيا وعلوم المستقبل

وبعد السرد السابق لبعض جوانب التنمية الاقتصادية ، يكون من المهم طرح السؤال التالي :

ما دور المنهج في التنمية الاقتصادية ؟

يسهم المنهج في تحقيق التنمية الاقتصادية ، إذا أبرز أهمية الموضوعات التالية :

- (أ) القطاعان العام والخاص متساويان في رعاية الدولة لهما .
- (ب) حقوق العمال وحمايتهم ضد تعسف أصحاب العمل .
- (ج) إتاحة الفرص للاستثمار وإزالة العقبات البيروقراطية .
- (د) وضع خطة طموحة لتحرير الاقتصاد المصري بهدف :
 - * زيادة الإنتاج .
 - * خلق فرص عمل جديدة .
 - * محاربة البطالة
 - * توفير الثقة بين المستثمر وأجهزة الدولة .
 - * استراتيجية العمل تقوم على أساس سياسة عامة ، لا ترتبط بالأشخاص .
- (هـ) التكامل بين التخطيط والتنفيذ
- (و) تطوير التعليم لمسايرة التنمية الاقتصادية ، وزيادة القدرة التكنولوجية .
- (ز) التكامل الاقتصادي بين مصر والدول العربية من ناحية ، وبين مصر والدول الإفريقية من ناحية أخرى .
- (ح) التعاون الاقتصادي بين مصر وجميع بلاد العالم ، في ظل النظام العالمي الجديد (العولمة) .
- (ط) سرعة إنجاز المشروعات وإحكام الرقابة على الأسعار .

المنهج التربوي كمنظومة تكنولوجية

بادئ ذي بدء ، يجدر الإشارة إلى أن المقصود بالتكنولوجيا ليست تكنولوجيا المواد والآلات وأساليب الإنتاج فقط ، ولكن المقصود هو التكنولوجيا بشقيها المادى والإنسانى السلوكى ، والمعرفة بـ "التيروتكنولوجيا" ، وهى تركز على خدمة البشرية بعيداً عن التخريب والتلوث البيئى بأنواعه المختلفة .

من المنطلق السابق ، ينبغي تعظيم دور التكنولوجيا على أساس أنها الأسلوب الأمثل فى ربط جميع الجوانب الاقتصادية بعضها ببعض ، وفى الحفاظ على الموارد الطبيعية واستغلالها بطريقة مثالية .

ومن هنا ، يمكن الزعم بأن تحديث التكنولوجيا المتاحة وتعميم تطبيقاتها ، بمثابة أمر ضرورى لا بديل عنه ، غير التخلف والتبعية ، بشرط أن يراعى البعد الإنسانى كما سبق أن ذكرنا ، حتى يتم التواصل والاتصال بين الأفراد بعضهم البعض ، وحتى يتم التفاعل بين الأفراد والسلطة . وهذه تمثل الأهداف الحقيقية للتربية ، إذ عن طريق المناهج ، تسعى التربية إلى إعداد الفرد المثالى القوي فى سلوكه وتصرفاته وقراراته وأخلاقياته وتعاملاته مع الآخرين

التكنولوجيا فى المنهج التربوي :

إن تطبيق التيروتكنولوجي ، ونقل التكنولوجيا فى المنهج التربوي ، يسهم فى الارتقاء بالإنسان ، وفى زيادة إنتاجية المنظمات والمؤسسات ، وفى تحسين الحياة الإنسانية نفسها وحيودتها .

وإذا اقتصر حديثنا عن التكنولوجيا فى جانبها المادى فقط ، نقول إن التكنولوجيا فى حد ذاتها مجرد أدوات صماء متحركة ، تؤدى وظائف تسهم فى تحقيق راحة الإنسان ورفاهيته ، بصورة أكثر سرعة ونظافة ودقة وإنتاجاً .

ولما كان الإنسان يستخدم أدواته الطبيعية (اليدين ، القدمين ، العينين ، ...) فى أداء بعض الوظائف بصورة أبطأ وأكثر فجاجة ، فإن التكنولوجيا كأداة خارجية حلت محل أدوات الجسم الإنسانى ، لتؤدى الأدوار نفسها على نحو يتميز بالمستوى رفيع الجودة وعال الدقة ومضمون النظافة ونزير الإنتاج فى أقل وقت ممكن ، خاصة بعد أن تطورت التكنولوجيا ذاتها فى الثلاثين سنة الأخيرة من البداية نحو الحداثة .

وعلى الرغم مما تقدم ، فإنه ليس بالتكنولوجيا وحدها يحبب الإنسان .. وإنما بكل ما يتصل بها من إنسيانيات ، ليحقق حريته التى تمثل كمالاً وذروة ذاته البشرية . فمن غير المعقول أن نخدم التكنولوجيا الأفكار الرجعية والتخلفة ، أو تسهم فى نشر التدايعات التى تسلب حق الإنسان فى التفكير التقدمى الذى يناسب ظروف العصر . أيضاً ، من غير المعقول أن نعمل التكنولوجيا على تدعيم الحركات المتطرفة والإرهابية .

وهنا قد يقول قائل :

« إن العيب ليس في التكنولوجيا ، وإنما الخطأ يقع بالكامل على عاتق الإنسان الذي يوظف التكنولوجيا بطريقة غير صحيحة ، ويستخدمها في ترسيخ قواعد التخلف ومقاومة الفكر التقدمي والحركات التحررية . »

هذا صحيح على طول الخط ، ولذا ينبغي أن يعمل المنهج التربوي على تدارك الأمور

التالية :

* ظهرت التكنولوجيا كأحد المستحدثات ، ولتكون الأساس لظهور مستحدثات تالية أخرى أكثر حداثة وعصرية ، وبالتالي فإن الترتيبات السبئية للتكنولوجيا لا ينبغي رفضها فقط ، بل يجب مقاومتها ودحضها ، وإظهار خطورتها في شل حركة المجتمع نهر التقدم .

فعلى سبيل المثال ، عندما ظهرت التكنولوجيا ، لم يكن يخطر على بال أحد من ابتكرها أو اخترعها آنذاك ، أن تستخدم في الفصل بين الذكور والإناث في قاعات الدروس في بعض الدول ، أو تستخدم في إثارة غرائز الإنسان عندما تصاحب الحركات المبتذلة في الملاهي والقاعات الفنية سيئة السمعة . إن خدمة التخلف ودعم البذائفة ، كذا مساعدة عمارة الأعمال المبتذلة المنافية للأخلاق والآداب ، سواء بسواء ، إذ يمثلان عودة قسرية إلى الوراء ، تكون نتيجته هبوط النور العام وإيجاد المبررات لفعل الخطأ .

* إن الإنجازات العظيمة والأعمال الهائلة والبطولات الحارقة ، التي حققها الإنسان كانت بفضل التكنولوجيا بدرجة كبيرة . لذا ، يكون من غير المقبول أن يتهم بعض الناس التكنولوجيا ، بأنها السبب المباشر في معاناة الإنسان من التاجيتين : المادية والمعنوية .

لقد وجدت التكنولوجيا لتحفز الإنسان لمزيد من العمل ، ولزيمه من التفكير والابتكار والإبداع ، لذا فالإنسان الكسول أو المتكاسل ، كذا الإنسان التواكلى أو الذي يؤمن بالغيبيات ويعتقد في الحرافات ، ليس له مكان في عصر التكنولوجيا .

أيضاً ، ظهرت التكنولوجيا من أجل رفاهية الإنسان ، وسعادته وأمنه ، ورفع مستواه المعيشي ، ولتيسر الكثير من الأعمال الصعبة عليه ، إذا استخدمت الاستخدام الأمثل والصحيح . أما إذا استغل الإنسان التكنولوجيا في فعل الشر ، وإيذاء الآخرين ، ومقاومة السلطة بطرق غير شرعية ، فردود أفعاله السيئة سوف تعود عليه فقط .

* إن التكنولوجيا قد تسهم في تغيير الشكل الخارجى للإنسان ، ولكنها أبداً لن تغير معنى هذا الإنسان أو مضمونه .

فعلى سبيل المثال ، قد يكون الإنسان حديثاً في ملبسه ومسكنه ووسيلة مواصلاته وعاداته اليومية ، ولكنه يكون مبتذلاً في لغة الحديث وفي تعاملاته مع الآخرين .

أيضاً ، قد يدعى أنه تقدمي في حديثه أمام الناس عن المرأة ، ولكنه يمارس شتى صنوف القهر والعقاب معها في الخفاء .

كذلك ، المعلم أو أستاذ الجامعة الذى يحاصر في قوانين العلم ويتحدث عن إنجازاته

الرائعة صباحاً ، ولا يتورع عن الذهاب إلى المشعوذين والدجالين لتحضير الأرواح في المساء .

« إذا نظرنا إلى الحداثة على أنها انسجام ذهني بين الزمن ومحتواه ، أو بين الإطار والصورة في حركتها ، ينبغي في هذا السياق أن نتجرد التكنولوجيا من كل الملابسات الفيزيكية التي تحيطها أو تتخيل فيها ، وتحول إلى النقيض من ماديتها إلى مجرد محض هو العلم أو المعرفة .

وبنا ، يغدو الناس على شيء من الحداثة : حين تنصرف هذه المعرفة إلى سلوكهم ومعاييرهم وحياتهم واتجاهاتهم وتوجيهاتهم وأخلاقيهم وممارساتهم اليومية .

« ينبغي التحفظ على فكرة البحث عن أي من الأيديولوجيا أو التكنولوجيا هو الذي يتسبب للحضارة ، إذ تجعل هذه الفكرة وكأنها على طرفي نقيض ، شأنها في ذلك شأن بقية الثنائيات المعروفة ، مثل : التراث والمعاصرة ، والتقليد والحداثة ، الخ .

إن الفكرة السابقة تحرم التحديث نفسه من صفة الاستمرار ، علما بأن الحداثة ذاتها قد تكون حداثا مستمرة ، وأخرى قد لا تستمر حتى في أداء وظائفها رغم جانبها النفعي المباشر .

وتخلط استمرارية الحداثة ، السياق الذي يمكن أن تتحرك من خلاله ، أو تنمو عن طريقه ، نحو المزيد من الحداثة . لذا ، ما يعطينا بالدرجة الأولى هو الحداثة السباقية ، حيث تكون على النمط نفسه الذي تحدث به التنمية ، وبذا يمكن القول بأن الحداثة تتكاثر ذاتياً ، شأنها في ذلك شأن التنمية . فتنمية إحدى المناطق ، هي تنمية عديد من الصناعات وتوفيراً لمضاعفات الصناعة ، وذلك يتطابق مع الحداثة التي تتطلب حركة ، ليست نقلا في الزمان ، وإنما تركيب ديناميكي من الزمان لأكثر من عنصر ، يشير إلى حضارة يعينها تقوم على المعرفة والعلم ، ولا يعكس حضارة تقوم على التعميم الذي ينطلق من الإدعاء والوهم .

في ضوء ما تقدم ، نقول إن التكنولوجيا لا ترادف الحداثة ، ولكنها طريق مهم إلى مفهوم التحديث ، لذا ينبغي أن تتجاوز التكنولوجيا التوظيف والتوصيف إلى المعنى والقيمة والدلالة أو الرمز والمفهوم الكامل (٨) .

المنهج التربوي وإعداد الكوادر التكنولوجية القومية :

بادئ ذي بدء ، نقول إن متطلبات إنسان العصر القادم تقتضي بنى خطة قومية لإدخال التكنولوجيا المتقدمة والأساليب العلمية الحديثة في بناء المنهج التربوي ، وذلك على أساس أن المنهج التربوي هو الأداة الفعالة التي عن طريقها ، يمكن إبراز أهمية إدخال التكنولوجيا بقوة في حياة الإنسان . كذا إظهار ضرورة الانتقال من مرحلة استيراد التكنولوجيا إلى تخليقها وتطويرها على المستوى القومي .

ومن منطلق الاعتبارات التالية : (٩)

« على ضوء استقراء أحداث الماضي والحاضر على السواء ، وعن طريق التنبؤ بالتطور الطبيعي والمحتمل لظروف المستقبل ، يمكن الزعم بأننا على شفا عصر انقلابي حضاري ، تتحول فيه الحروف إلى أرقام محسوبة الدلالات ، كما تتحول فيه الأرقام إلى حروف تنصب كلمات

واضحة على شكل جمل مفيدة .

* إن التعامل بفاعلية مع الحاضر والمستقبل على السواء ، يتطلب قراءة عبون العصر القادم ، قبل أن نخطو إلى ساحته ، لنعرف إلى أي مرمى يرو ببصره ، كذا قراءة كموفنا من جديد لتبين ما نستطيع أن نفعله متفقا مع متطلبات هذا العصر .

* وحتى لا يموتنا قطار القرن الواحد والعشرين ، ينبغي أن نتحلى بقدر هائل من الشجاعة ، يسمح لنا أن نرفع عن كواهلنا كل ما يشقلها ، حتى تتحرر سواعدنا وتستجيب لنبضات الإبداع القادمة من الملع الواعى .

ويمكننا الزعم بأن إدخال التكنولوجيا فى بناء المنهج التربوى ، ليكون المنهج كمنظومة تكنولوجية ، بات ضرورة واجبة ولازمة ، كى يسهم فى مقابلة المتعلمين لإمكانات الحاضر المتاحة ، ويجهزهم ليستعدوا لظروف المستقبل المتوقعة .

وحتى يمكن تحقيق معاشة الحاضر ، والنتطلع لآمال وطموحات المستقبل ، من خلال جهد مضن ، وعن طريق روح وثابة ، وباستخدام ذكى لأقصى ما يملكه الإنسان من قدرات ذهنية و استعدادات عقلية ، ينبغي التعامل مع التكنولوجيا بما يتوفق مع ظروف العصر ، إذ أصبحت واقعا اقتحم حياة الإنسان وقيدھا بأغلال يصعب تحطيمھا . لذا ، ينبغي أن يظهر الدور الواجب واللازم للمنهج التربوى فى إعداد الكوادر التكنولوجية ، التى تستطيع أن تتعامل بذكاء مع التكنولوجيا ، خاصة بعد أصبحت بمثابة لغة العصر الخالى ، وبعد أن أظهرت الدراسات التنبؤية أن للتكنولوجيا سوف يعظم دورھا ويزداد فى المستقبل القريب ، وفى صناعة هذا المستقبل نفسه .

وقد يطرح السؤال الثانى : ما المستوى الذى ينبغي أن يبرز فيه دور المنهج التربوى فى إعداد الكوادر التكنولوجية ؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال نقول إننا نقصد بالكوادر التكنولوجية ، كل من يستطيع أن يتعامل مع التكنولوجيا البسيطة أو البدائية ، أو كل من يستطيع أن يتعامل مع التكنولوجيا المعقدة أو المتقدمة .

إذا ، ينبغي أن يتحمل المنهج التربوى مسئولية إعداد الكوادر التكنولوجية على مستوى جميع مراحل التعليم ونوعياته المختلفة ، ويشترط أن يتم بما يناسب قدرات المتعلم الذهنية والجسمية ، وبما يناسب طبيعة التخصص الدقيق للمتعلم .

ويجدر الإشارة إلى أن كل إنسان ، فى حياته المعيشية وخلال تعاملاته مع الآخرين ، وفى حياته الوظيفية أو المهنية ، يحتاج إلى قدر من المعرفة لكى تساعده على التعامل مع التكنولوجيا بأساليب صحيحة ، ويتوقف هذا القدر على مستوى تعليمه وثقافته .

فالإنسان العادى ، يحتاج لمعرفة تساعده على تعرف أساليب تشغيل الأجهزة والمكانن البسيطة التى يتعامل معها فى حياته اليومية ، كما يحتاج لمعرفة تساعده على تحديد أية أعطال قد تحدث بها ، أو تحول دون أداؤها ونفائها كفاءة القصوى

ويحتاج الإنسان المتخصص للمعرفة التى تساعده على فهم النظريات العلمية النظرية (الأكاديمية) ، التى على أساسها يتم تصنيع وتشغيل الأجهزة والمعدات المتقدمة ، أو التى

تساعده على إصلاحها فى حالة حدوث أعطال بها ، أو التى قد تمكنه من تطويرها بهدف تحسينها وتعديلها بما يحقق أعلى عائد منها .

وبعد السرد السابق ، يبقى السؤال المهم التالى :

لماذا ينبغى أن نتعامل مع المنهج كمنظومة تكنولوجية ؟

أو : لماذا ينبغى أن يسهم المنهج فى إعداد الكوادر التكنولوجية القومية ؟

إذا تعاملنا مع المنهج على أساس أنه منظومة ، فذلك يعنى إكساب المتعلم جميع صفات وخصائص الإنسان التكنولوجى .

إما إذا نظرنا إلى إسهامات المنهج فى إعداد الكوادر التكنولوجية القومية ، فذلك يستوجب نقل التكنولوجيا فى المنهج لبصطخ بالصفة التكنولوجية ، التى سوف تعكس آثارها إيجاباً على المتعلمين .

على أية حال ، فإن مخرجات الإجابة عن أى من السؤالين السابقين واحدة ، وتشتمل فى أهمية دور المنهج بالنسبة لإعداد الكوادر التكنولوجية القومية ، بمن يستطيعون تحمل مسؤولية تحقيق الأدوار المهمة التالية :

١ - إدارة الاقتصاد القومى وتنمية المجتمع .

٢ - الدخول إلى عالم المستقبل ، وامتلاك تكنولوجيا القرن الحادى والعشرين .

٣ - تفجير الطاقات الكامنة والحد من الإمكانات العاطلة .

٤ - التعاون المشترك بين الدول من أجل بناء تكنولوجيا نظيفة .

وفيماء إلى عرض مرجز للأدوار الأربعة ، التى ينبغى أن يقوم بها أو يباشرها ويتابعها عن قرب بمن يعمل فى مجال التكنولوجيا .

أولاً : إدارة الاقتصاد القومى وتنمية المجتمع :

منذ وقت بعيد ، اقتضت عناصر الإنتاج على أربعة عناصر ، هى الأرض ورأس المال والعمل والإدارة . وفى العشرين سنة الأخيرة ، لم تعد التنمية الاقتصادية تقتصر على توفير متطلبات التنمية فقط ، ولكن أصبحت إدارة التنمية ومحريك عجلة النمو الاقتصادى ومواجهة التنافسية الدولية الشغل الشاغل للدول ، ومن هنا أصبحت التكنولوجيا العنصر الخامس من عناصر الإنتاج ، لما لها من تأثير مباشر على زيادة الإنتاج وجودته ، وكذا سرعة إنجاز المهام الاقتصادية التالية :

- نقل المواد الخام والمنتجات الزراعية والصناعية .

- إجراء الاتصالات وعقد الاتفاقات بين الشركات .

- تبادل الخبرات والآراء بين المؤسسات .

- قبول أو رفض الصفقات المطروحة على مستوى دولى .

وحتى يمكن للمنهج التربوى أن يسهم فى إعداد الكوادر التكنولوجية ، التى تستطيع

===== المنهج التربوي وقضايا الاقتصاد والتكنولوجيا وعلوم المستقبل =====

تعمل مسترلية إدارة الاقتصاد القومي ، ينبغي تحقيق الأمور التالية :

- * أن يستند المنهج إلى فلسفة قومية تؤمن بأهمية ودور التكنولوجيا في حياة الإنسان .
- * أن يبنى المنهج إستراتيجية واعية وعميقة لإبرار التطبيقات الاقتصادية والبيئية للتكنولوجيا .
- * أن يخلق المنهج المناخ المناسب الذي يسمح بنمو وازدهار التكنولوجيا وتكاثرها واتساع نطاق تطبيقها .
- * أن يبرز المنهج أن التكنولوجيا مجرد أدوات وآلات ، صغت من أجل سعادة ورفاهية الإنسان ، وأن الاستغلال السيئ لها يسبب الضرر والأذى للإنسان .
- * أن يث المنهج الوعي في نفوس المتعلمين بالنسبة لدور التكنولوجيا في تحقيق المناخ التنظيمي الابتكاري ، وفي تنمية وتطوير الموارد البشرية .
- وبالنسبة لدور التكنولوجيا في تنمية المجتمع . فلا ينفصل كثيراً عن دورها في إدارة الاقتصاد القومي ، إذ أن التنمية عملية مجتمعية ، تتم بالشمول والوعي ، وتهدف محاولة تحقيق تحولات في البناء الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي للمجتمع ، كما أنها تسعى إلى إشباع الحاجات الأساسية التالية للإنسان :
- الحاجات المادية ، ومنها الغذاء والكساء والصحة والسكن والتعليم والعمل وأنساليب الترفيه .. إلخ .
- الحاجات المعنوية ، وهي التي تعنى تحقيق الذات من خلال الإنتاج والمشاركة في تقرير المصير وحرية التعبير والتفكير .. إلخ .
- وعليه .. يتمثل دور المنهج في إعداد الكوادر التكنولوجية ممن يستطيعون تحمل مسؤولية المشاركة في تنمية المجتمع وخدمة البيئة في إبراز أهمية وضرورة تحقيق الآتي :
- * دورات تخصصية وتدريبية والتركيز على دور التعليم المستمر .
- * دراسات عملية لتدوير النفايات وتوليد الطاقة الكهربائية ، وتقليل التلوث البيئي والاستفادة من القمامة ونواتجها .
- * دراسة عملية للاستفادة من معالجة مياه الصرف الزراعي والصرف الصحي ، واستخدامها في زراعة الصحراء واستصلاح الأراضي البور وزراعة المحاصيل الخاصة بالمرعى والأشجار الخشبية التي تستخدم في صناعة الأثاث وكمصدات للرمال .
- * دراسة عملية لتحلية مياه البحر ورائج الطاقة الكهربائية .
- * دراسة عملية للاستفادة من مشروعات الطاقة المتجددة ، مثل : الطاقة الشمسية ، وطاقة الرياح ، على نطاق واسع وليس على نطاق البحوث فقط .
- * دراسة لتنمية السراجل ، وتخطيطها لتعطي عائداً قومياً على مدار العام كله . ولا يكون مرتبطاً بوقت الصيف فقط .

- * دراسة التأثير البيولوجي والأخطار الناجمة من المجالات الكهرومغناطيسية الناشئة من خطوط الجهد العالي على المواطنين الذين يقطنون قريباً من هذه الخطوط
- * دراسة علمية لاستغلال التكنولوجيا الحديثة في الشركات والصناعات التقليدية . لرفع الكفاءة وتقليل الهدر والعماد ، وبالتالي ترشيد الطاقة وحماية البيئة من التلوث
- * عمل الدراسات لإستراتيجية الطاقة ودراسة الأعمال الكهربائية وتحطيط وتسيق مصادر الطاقة الكهربائية وتوزيعها بالطرق العلمية الحديثة .
- * دراسة علمية للاستفادة من مياه الآبار في الشرب والزراعة .
- * دراسة علمية لتخطيط المرور وعملية التحكم فيه .
- * دراسة علمية لتجميل المدن وزيادة رقعة الأراضي الخضراء بها .
- * دراسة علمية لعدم إقبال بعض الناس للسكن في المدن الجديدة
- * دراسة علمية لمواجهة الكوارث والأخطار المحتملة بفعل المؤثرات الطبيعية
- * دراسة علمية لوضع أنسب الحلول لمواجهة تلوث البيئة من عادم السيارات ودخان المصانع .
- * دراسة علمية لاستثمار الأراضي الصحراوية
- * دراسة علمية للكشف عن خامات : البترول والحديد والفوسفات والذهب ... إلخ .
- * دراسة علمية لوضع البدائل لأسباب تلوث مياه الأنهار والبحار والمحيطات
- * دراسة علمية لحماية الأراضي الزراعية من التعريف أو التآكل .
- * دراسة علمية لزيادة إنتاجية الأراضي الزراعية دون استخدام المبيدات .
- * دراسة علمية لزيادة إنتاج اللعوم البيضاء والأسماك دون استخدام الهرمونات المضرة بالصحة
- * دراسة علمية لاستخدام الأعشاب الطبيعية في العلاج ، بدلا من الأدوية والعقاقير الملحقة كيميائياً .
- * دراسة علمية لزيادة الوعي البيئي عند الإنسان ، ليدرك أن نظافة البيئة أو تلوثها يعود بالدرجة الأولى إليه دون غيره .

ثانياً : الدخول إلى عالم المستقبل وامتلاك تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين :

تحاول الدول المتقدمة إخضاع الدول النامية تحت هيمنتها وسيطرتها عن طريق السيطرة على وسائل الإنتاج وامتلاك التكنولوجيا المتقدمة ، حتى أن تصدير التكنولوجيا للدول النامية حصص لقواعد مرسومة بعناية فائقة لكي لا تستطيع الدول النامية الاستقلال التكنولوجي . بل تظل في حاجة ملحة ومستمرة لعونة الدول المتقدمة ومشورتها الغنية . وقد يصل الأمر إلى احتفاظ الدول المتقدمة بحق عطاء التكنولوجيا لبعض الدول النامية وحجبها عن البعض الآخر ، دون تقديم مبررات عاقلة أو أسباب مقبولة للعطاء ، أو الحجب .

===== المنهج التربوي وقضايا الإقتصاد والتكنولوجيا وعلوم المستقبل =====

والسؤال : هل أصبح الطريق مسدوداً أمام الدول النامية للدخول إلى عالم المستقبل وامتلاك تكنولوجيا القرن الحادى والعشرين ؟

الإجابة عن السؤال السابق هى (لا) ، فعالية دول الجنوب تمتلك من الجامعات والمعاهد لعلمية البحثية ، ما يجعلها تستطيع إعداد الكوادر التكنولوجية القومية الفادرة على استيعاب التكنولوجيا المتطورة المتقدمة . ومن المتوقع أيضاً ، مع وفرة أعداد الكوادر التكنولوجية فى الدول النامية من خريجي الجامعات والمعاهد والممارس الفنية والمراكز المهنية خلال السنوات الأولى القادمة فى بدايات القرن الحادى والعشرين أن تقوم هذه الدول بصناعة التكنولوجيا المتقدمة .

وبعامة ، تستطيع الدول النامية ، عن طريق الدراسات العلمية ، تطوير التكنولوجيا لقائمة لديها ، ومن المتوقع أن تخلق الدول النامية لنفسها قاعدة تكنولوجية خالصة ، قبل انصرام العشرين سنة الأولى من القرن الحادى والعشرين ، إذا تعاونت مع بعضها البعض .

من هنا ، يأتي دور المنهج التربوي فى إعداد الكوادر الفنية ، التى لا تستطيع فقط التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة ، بل تستطيع أن تطورها نحو الأفضل ، وأيضاً تستطيع خلق تكنولوجيا جديدة أكثر تقدماً من التكنولوجيا القائمة .

والمنهج كمنظومة تكنولوجية هو الأساس للتحرر من الاعتماد على نقل التكنولوجيا بحرفيتها ، دون تطوير أو تعديل أو تجديد ، كما أنه الأداة الفعالة للتخطيط الصحيح لإعداد الكوادر الفنية الفادرة على بناء تكنولوجيا ، أكثر حداثة من التكنولوجيا القائمة حالياً .

والسؤال : كيف يساهم المنهج فى الدخول إلى عالم المستقبل . وامتلاك تكنولوجيا القرن الحادى والعشرين ؟

إن ما نطرحه هنا ليس مجرد آمال بعيدة المنال ويصعب تحقيقها ، وليست مجرد أحلام بظفة لبعض المتفانين ، ولكنها أفكار يمكن أن تكون واقعا حقيقيا ، إذا تم التخطيط لتفصيلها بدقة .

لقد دخل العالم الآن عصر الكمبيوتر وأنظمة التحكم الآلى ، أى أن الإنسان أصبح يعيش فى عصر المعلومات ، لذا فإن مدخل الإنسان إلى معايشة القرن القادم هو قدرته على تعرف طرق استخدام المعلومات التى سوف تندفق تدفقا هائلا فى سرعتها .

إذاً ، فإن القدرة التنافسية الهائلة فى ميدان الدخول إلى المستقبل وإحراز السيطرة والتحكم فيه ، يعتمد أولاً وأخيراً على العنصر البشرى بمعنى ، قيام الثورة التقنية المقبلة ، بكل ركائزها القائمة على : الإلكترونيات الدقيقة والهندسة الوراثية والكمبيوتر والذكاء الصناعى ، لن تقوم لها قائمة ، ولن يكون لها وجود حقيقى ، دون العقل البشرى .

ولما كان تكوين الإنسان فكرياً وعلمياً ووجدانياً وانفعالياً واجتماعياً وسياسياً وثقافياً واقتصادياً يمثل الهدف الرئيس للتربية ، الذى يتحقق عن طريق المناهج التى تقدمها المدرسة ، يكون من المهم بناء المنهج كمنظومة تكنولوجية يمكنها ملاحقة كل جديد ومتطور فى عالم التقنية الإلكترونية ، وأيضاً يمكنها عكس الفلسفة الحقيقية لوجود الإنسان ، الذى سماه الله عن غيره

من الكائنات الحية بالقدرة على التفكير الصحيح .

مادام الأمر كذلك ، ينبغي أن يبرز المنهج كمنظومة تكنولوجية الأمور التالية :

* الإنسان هو الذى صنع التكنولوجيا من أجل تحقيق المزيد من الراحة والسعادة والرفاهية له . لذا ، فإن الإنسان هو سيد التكنولوجيا ، ولن يكون أبدا عبدا لها ، إلا إذا افتقد لتواز الحيز بداخله ومات ضميره .

* تسهم التكنولوجيا فى صنع الحاضر ، وسوف تسهم بدرجة كبيرة فى تحديد ملامح المستقبل . وعلى الرغم من أن استشراف المستقبل يشير إلى هيمنة التكنولوجيا وسيطرتها على مجالات وميادين عديدة فى الحياة ، فإن الإنسان سوف يظل هو الأساس ، لأنه هو الذى اخترعها ، وهو الذى صنعها .

* التعامل مع التكنولوجيا يتطلب وعيا وذكاءً من الإنسان لمقاومة وجودها الحالى ، ولمعرفة حدود تطورها المتوقع حدوثه بصفة دورية ، خاصة وأن المعرفة الإنسانية سوف تتضاعف كل عشر سنوات بصورة مذهلة خلال القرن الحادى والعشرين .

* أن التعليم المدرسى أو الجامعى ليس نهاية المطاف بالنسبة للتعليم ، وإنما يكون البداية فقط التى تساعد فى التعرف الواعى والتعامل الذكى مع التكنولوجيا ، خاصة وأن كل يوم يشهد ولادة عديد من النظريات العلمية ، ومن الاختراعات التكنولوجية . لذا ، ينبغي أن يتعلم الإنسان كيف يعلم نفسه بنفسه .

* من المهم أن يكتسب المتعلم طرق التفكير الصحيح ، التى تساعد على ربط الأسباب بمسبباتها ، وإدراك العلاقات الدالية بين الأشياء . إن التفكير المتعدد الاتجاهات يسهم فى فهم الإنسان لوظائف التكنولوجيا ، وفى معرفة أساليب التعامل معها . وفى إدراكه لدور الإبداع والابتكار فى خلق التكنولوجيا الجديدة .

* التكنولوجيا النظيفة ، ينبغي أن تكون الهدف الأول والأخير للإنسان فى كل مكان . لذا ، ينبغي تشجيع أية دعوة صادقة لتحقيق هذا الهدف ، كما يجب رفض توظيف التكنولوجيا فى الأغراض ، التى تهدد حياة الإنسان أو التى تلوث البيئة ، مهما كانت المبررات أو الأسباب .

* مهما كانت سيطرة التكنولوجيا واقتحامها لحياة الإنسان ، فإنها لن تحل أبداً محل الإنسان ، ولن تطرده أو تكلفه وطيفته . حقيقة ، قد تحد من عدد الصال نسبياً ، ولكنها سوف تسهم فى رفع المستويين : الفكرى والاقتصادى لهم ، وسوف تفتح آفاقاً جديدة من الأعمال والمشروعات التى لم يكن لها وجود من قبل .

* يتطلب دخول عالم المستقبل وامتلاك تكنولوجيا القرن الحادى والعشرين ، إعداد الكوادر الفنية القومية التى تستطيع تحمل مسئولية تنفيذ هذا الدور .

ويستوجب هذا الإجراء ، تحقيق الآتى :

- تضمين المنهج بعض موضوعات التكنولوجيا ، بشرط أن يتعلم التلميذ الأسس

المنهج التربوي وقضايا الاقتصاد والتكنولوجيا وعلوم المستقبل ==

- النظرية لهذه الموضوعات ، وأن يعرف تطبيقاتها العملية .
- تدريب التلميذ مهنيًا على بعض الحرف الزراعية والصناعية .
- إتاحة الفرص المناسبة لكي يتذكر التلميذ ، ويخترع بعض العدد والآلات .
- تشجيع التلميذ المخترع ، وتقديمه كمبتكر للجهات والمستويات الأعلى .
- تقديم المساعدات المادية والمعنوية للتلميذ إذا ثبتت قدرته على الإبداع والابتكار .
- تخصيص قاعات ومعامل ومختبرات خاصة داخل المدرسة للتلاميذ المخترعين .
- إتاحة الفرص أمام التلميذ لاكتساب التفكير العلمي ، ولتطبيق هذا التفكير في مواقف عملية ومهنية .

ثالثاً : تفجير الطاقات الكامنة واتحاد من الإمكانيات العاطلة :

لقد أوضحت البحوث والدراسات أن التفاعل الإيجابي بين العنصر البشري والأساليب العملية لتطبيق المعرفة (التكنولوجيا) ، يسهم في زيادة الإنتاجية ويرفع معدلات التنمية الاقتصادية .

أيضاً ، - أوضع التاريخ الاقتصادي أن التراكم المستمر للمعرفة والتطور في استخدامها (التكنولوجيا) قد نقل المجتمع العالمي من الاعتماد على طاقة الإنسان إلى مهارة الإنسان إلى عقل الإنسان ، وتغيرت النسب بين الصناعات كثيفة العمالة إلى كثيفة المعدات الرأسمالية إلى كثيفة التكنولوجيا إلى كثيفة المعرفة (١٠)

من المطلق السابق ، يتمثل دور المنهج التربوي في تفجير الطاقات الكامنة واتحاد من الإمكانيات المعطلة ، وفي إبراز أهمية وجدوى الآتي :

- * أهمية استغلال المعنات والآلات الاستغلال الأمثل والأكمل عند الإنتاج
- * يجب أن تكون القوى البشرية التي تقع على عاتقها مسؤولية قيادة عملية التطور التكنولوجي والابتكار المطلوب ، على علم وبيئة بالآتي :
- النواحي التخصصية .
- أسلوب التكامل الرأسي مع المستويات الأخرى في التخصص التقني نفسه .
- أسلوب التكامل الأفقي مع التخصصات التقنية الأخرى .
- المجالات الأخرى من اقتصاد إلى إدارة إلى مؤسسات مالية .
- وإذا ، يمكن إعداد الكوادر الفنية القادرة على الإدارة والتطوير وزيادة قدرة الريادة والقيادة ، وعلى القيام بأعمال تتضمن مجذبات العصر في ظل التنافس العنيف والمطرده والمتواصل بين الأفراد من جهة ، وبين الدول من جهة أخرى .
- * أن التنافس على أساس أنه مباراة صفرية Zero - Sum Game لا يؤدي إلى أي نوع من التطور المتواصل الذي يسهم في سد الفجوة التكنولوجية ، ولا يرفع القدرة الابتكارية التي تتضمن عمليات مزج وصهر بين الأفكار .

* على الرغم من أن هدف أى مشروع هو تنفيذه ، فينبغى ألا يقتصر الأمر عند هذا الحد ، إنما يجب التعمق فى تفاصيل المشروع ، والأنشطة المصاحبة له ، والتي يتم إنجازها ، والعقبات التى حالت دون الوصول إلى حد الإلتقان .

* أن تصميم السلعة أو المعدة على أساس إنتاجها بسعر رخيص ، لا يضمن لها البقاء ، أو المنافسة ، وتتطلب دائماً حمايتها من المنتجات المنافسة .

* عدم التردد أو التشكيك فى جودة السلع القومية ، خاصة وأن حصول المنتج الأجنبى على شهادة " الأيزو " لا يعنى درجة جودة مرتفعة .

* أهمية العمل كفريق ، مع ضرورة الاستعانة بالمستشارين الفنيين ، إذ أن ذلك يساعد فى الرؤية المستقبلية ، حتى يمكن التوصل إلى خطط وتصميمات متميزة

* إن مدخل التطور التكنولوجى المطرد ، يعنى وضع خطة متكاملة وسياسات منسقة بالنسبة لأنشطة الإنتاج ، فيسهم فى سد الفجوة التكنولوجية .

رابعاً : التعاون المشترك بين الدول من أجل بناء تكنولوجيا نظيفة :

توجد ثلاثة أنماط لامتلاك التكنولوجيا أو اكتسابها ، هى : الشراء ، والنقل أو التقليد ، والخلق أو الإبداع .

وينبغى أن يبرز المنهج التربوى أهمية خلق تكنولوجيا خاصة بالدولة نفسها ، وبالطبع ، يتطلب تحقيق هذا الأمل ، إعداد الكوادر الفنية القومية صاحبة العقول الذكية والسواعد القوية والإرادة المتينة التى تستطيع الابتكار ، مع مراعاة أن العلم ليس له وطن .

لذا ، يمكن لهذه الكوادر أن تتعاون مع نظرائها فى الدول الأخرى ، خاصة فى مجالات التكنولوجيا النظيفة ، التى تسهم فى تنمية المجتمع وتحافظ على البيئة من التلوث

وجدير بالذكر ، أنه إذا نجح المنهج التربوى فى إعداد الكوادر الفنية الواعدة ، فإن هذه الكوادر يمكنها إنتاج عدة تكنولوجيات مختلفة من أساس علمى واحد ، كما يمكنها اقتباس بعض الأفكار العلمية التى يقوم عليها إبداع التكنولوجيا وخلقها ، بهدف إعادة صهرها وطبخها من جديد لتنتج منها أفكار أكثر حداثة ، يمكن استخدامها فى خلق تكنولوجيا أكثر تقدماً .

المنهج التربوي ودراسة المستقبل

إذا كان منطق الحاضر يدعو للنظر للماضي ، فإن النظرة المستقبلية المتطلعة لا تخضع فقط لنظام تفكير يتعامل مع الحوادث التي حدثت بالفعل ، بل تميل لأخذ التغيرات المستقبلية لتقلية الخلاقة والتلقائية التي ستظهر ويكون لها شأن عظيم في الاعتبار . أيضا ، فإن الماضي لا يمكن اعتباره في كل الأحيان نموذجاً عادلاً لنظرتنا للأصور ، لأننا لا يمكن أن نحزم بأن الواقع يمثل الامتداد الطبيعي للماضي ، أو أن الحاضر يعتبر كتنظيمات لأفعال وأحداث سابقة . ومن جهة أخرى ، إذا قاومنا فكرة وجود أي أسلوب من أساليب الوجود غير الموجود ، نكون بذلك قد أنكرنا حقيقة حتمية التغيير والتغير ، التي ترتبط أساساً بالمستقبل .

وللتدليل على صحة ما ذهبا إليه فيما تقدم ، دعنا نناقش المبدأ الفلسفي « يوجد السبب قبل وجود المؤثر » . وتطبيقاً للمبدأ السابق ، نقول إنه لكي تنوع التغيرات التابعة والمستقلة في نظام حتمي ، يجب وضع الترتيبات حسب الزمن . وفيما ، يمكن إيجاد صورة لتوقعات وآمال ومخاوف المستقبل بطريقة شرعية كظاهرة سببية في الماضي . فمثلا ، المرفقون الذين يتطلعون ليصبحوا أعضاء في طبقة العمال اليدويين ، إن لم يتركوا العلاقة الواضحة بين ما يفعلونه في المدرسة ومركزهم الوظيفي في المستقبل ، فإن تصرفاتهم الحالية قد تفتقد لبطء النفس ، كما لاتستند أفعالهم لبررات موضوعية ، وغالباً يكون هؤلاء الطلاب من بين الطلاب المتسربين في المدارس العليا . وفي هذا المثال ، يبقى العلة والمعلول مختلفين ، رغم وجودهما داخل نظام حتمي .

وعندما نتعامل مع المستقبل ، يجب أن نضع في اعتبارنا إمكانية وضوح هذا المستقبل ، ولإعلان عنه من خلال العلاقات المتبادلة الحقيقية التي يسفر عنها المستقبل ، ومن خلال الأهداف التي يتم تحقيقها ، وعن طريق التغذية المرتجعة للمعلومات ذات العلاقة بنظريات تحقيق الذات أو إنكار الذات . ولكننا نؤكد هنا ، أن ما تقدم لا يتحقق غالباً في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية ، فقد قر سنوت وسنوت قبل أن يشتهر البحث ويعرفه الكثيرون في التخصص ذاته ، وتستغرق سنوات أكثر قبل أن يصبح هذا البحث جزءاً من الحكمة التقليدية لأعضاء النظام . وتستغرق مدة أطول لكي تصل رسالة البحث ومصمونه إلى الفصل الدراسي . ويعود السبب في ذلك ، إلى أنه مهما خططنا للبحث في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ومهما اتبعنا الأساليب العلمية في التطبيق والتجريب ، ومهما حللنا النتائج بأساليب إحصائية متقدمة ، سيظل البحث برمته خاصصاً للاختبار ، ولن نقبل نتائجه كمسلمات ، ثم التحقق من صحتها ، سواء أكان ذلك على المستوى الخاص أم العام كما أوضحنا من قبل . وهنا ، نقرر حقيقة مهمة ، وهي أن ما تقدم لا يحدث غالباً في العلوم البحتة التطبيقية ، التي تعتمد على التكنولوجيا المتقدمة بدرجة كبيرة ، ولك أن تفكر في السرعة التي تستجيب بها وحدات التحكم الأرضي للمعلومات ، التي تصف الأوضاع في مركبات الفضاء ، في رحلة للهبوط على سطح القمر مثلا . ولك أن تقارن بين الجزء من الثانية الذي يفرق كثيرا في وصف أوضاع مركبات الفضاء ، وبين

السنوات التي تضي قبل جمع المعلومات الخاصة ببحث تربوي أو فني أو اجتماعي ، والتي تضي قبل نشر هذا البحث .

هيئات التفكير في دراسة المستقبل :

إن الهدف النهائي من دراسة المستقبل هو مساعدة الناس في خلق حياة أفضل لأنفسهم . ويتطلب تحقيق الهدف السابق التحكم بدرجة ما في ظروف المستقبل . بحيث تكون بعض تغيراته ومتغيراته تحت سيطرتنا المباشرة . ولكن ، إذا كان من الصعب التحكم في الظواهر الصغيرة أو في تفسير الظواهر ذاتها ، فعلى الأقل يجب أن نتعلم كيف نعيش مع هذه الظواهر عن طريق المشاركة ، وبذا نخضع معدل التغير واتجاهاته لإرادة البشر .

وعليه ، يجب ألا تنحصر العلوم فقط نحو دراسة تغيرات الماضي ، أو دراسة أسباب التغير واتجاهاته بالنسبة للحاضر ، وإنما بجانب ما تقدم يجب أن تلقى العلوم الضوء على إمكانيات المستقبل والحركات المستقبلية المتوقعة ، التي قد يكون لها وجود حقيقي على أرض الواقع في أي وقت أت . أيضا ، ينبغي أن تهتم العلوم بدراسة الاحتمالات التي تظهر مستقبلا ، بسبب وجودها المستتر في الاتجاهات الحالية الموجودة . كذلك ، يجب أن تتضمن العلوم مجالات دراسة التنبؤات المستقبلية ، ودراسة تفضيلات الأفراد والجماعات والجسر البشري لإمكانيات المستقبل المختلفة .

تأسيساً على ما تقدم ، ينبغي أن تتضمن دراسة العلوم الحالية ، الأسئلة : متى ، أين ، عن طريق من ، كيف ، تحت أي ظروف ، ما النتائج التي قد تتحقق من خلال التوقعات المختلفة؟ إن نوعية الأسئلة التي تكون على النمط السابق ، قد تساعدنا على فهم الصراعات الحالية التي تريد أن تتحكم في حركة الزمان والمكان ، أي التي تريد أن تتحكم في المستقبل نفسه ، إن دراسة الصراعات التي تحدث ، يسهم في معرفتنا بالذين يحاولون أن يخلقوا نوع المستقبل ، وفي معرفتنا بالسياسات والأعمال التي يتم تخطيطها بدقة ورسمها بعناية ، بهدف التحكم في المستقبل وفي عمليات صنع القرارات ، سواء أكان ذلك على المستوى المحلي أم العالمي . أيضاً ، فإن دراسة العلوم الحالية دراسة علمية دقيقة ، توضح لنا إسهامات هذه العلوم بوضعها القائم في تشكيل المستقبل .

وتوجد المواد الدراسية التي تشكل أساس التدريس للنظم لعلوم المستقبل ، وذلك يساعد الطلاب على التكيف المتقدم تجاه المستقبل ، ويوضح لهم سبل تحقيق الاتجاهات المرغوب فيها ، وينبههم لخطورة الاتجاهات غير المرغوب فيها . وقد يكون ما تقدم غير كاف بحيث يتطلب الأمر المزيد من الإرشاد والإبداع والتجديد . وربما قد يصل الأمر إلى إحساننا العام بالتفوق الذي يدفعنا نحو المستقبل ، ونعق وقوعنا في شرك الماضي والحاضر . ولعل أبلغ تعبير للهروب من جاذبية الماضي والحاضر ، وفتح عقولنا لإمكانيات المستقبل الحقبية . هو : « أن تكون جهودنا شابة وهائلة ، كتلك الطاقة الطولية لكبسولة فضاء ، تحاول الهروب من مجال الجاذبية الأرضية ».

إن سبب عدم مواكبة الإنسان لفكرة المستقبل ، يعود إلى عدم قدرته لصياغة الصور

===== المنهج التربوي وقضايا الاقتصاد والتكنولوجيا وعلوم المستقبل =====

الإيجابية والنموذجية للمستقبل . لذا ، فإن فكرته عن المستقبل هي أن المستقبل سوف يختلف عن الحاضر ، أو أن المستقبل يمثل بعداً جديداً للعالم في الزمان والمكان . ولكن ، عن طريق التخطيط الدقيق والعين يمكن أن يكون المستقبل أكثر تحديداً ، بحيث يقتصر أفق الزمن على دراسات المستقبل التي لا تزرع الخيال السامى والقوى .

إذاً ، يجب تحديد وقائع الماضي تحديداً جيداً ، لتحديد اختيارات الحاضر والإمكانات الحقيقية للمستقبل ، ولنخطف حدود الماضي والحاضر واختراع المستقبل . لذا ، فالصورة الحقيقية للمستقبل ، ليست وصفية ولا تفسيرية في حد ذاتها ، ولا هي تنبؤية في الأصل ، وإنما تتمثل البؤرة لدراسة المستقبل في التجديد والإرشاد . وعليه ، ينبغي أن تشمل علوم المستقبل التوضيح والتقييم للقيم والأهداف (مثل وصف الاتجاهات) . وأن تتضمن خطط متغيرات المستقبل (مثل تفسيرات النظام الحالي للعلاقات المتبادلة) ، وتشمل العمليات ذات القيمة للعلماء ، والطلاب على السواء ، لأن عليهم مسيرة المستقبل بسرعة عالية .

ومن ناحية أخرى ، فإن المستقبل في حد ذاته يمكن النظر إليه كمتغير . هنا ، يقل الزمن أو يتلاشى وتزداد سرعة التغير ، وبذا نكون في خطر لأننا حيناً أنفسنا في عالم المستقبل الذي قد لا نريده ، أو الذي قد يكون عدائياً إلى الحد الذي يهدد البشرية .

مادام الأمر كذلك ، تتمثل الحرية والمسئولية الحقيقيتين في معرفتنا كيفية اختبار المستقبل الذي نريده نحن ، وليس المفروض علينا قسراً . ويمكن أن يأتى ذلك المستقبل من صنع تخيلنا وتطلعاتنا للمستقبل ، بالإضافة إلى فهمنا للمعاني والأهداف . وهنا يكون طرح الأسئلة التالية للمناقشة أمراً واجباً :

- ما القيم التي يمكن تقديمها ؟
- إذا طرعتنا المستقبل لخدمة إرادة البشر ، فما مدى استثمار البشر لذلك ؟
- ما مناطق النشاط الإنساني التي يجب أن يتحد فيها البشر ، كي تستمر الحياة ، وتكون جميلة ؟
- الحرية أهى نعمة أم نقمة ؟
- ما مدى إدراك الناس بأن معدل وكمية الخبرات التي اكتسبوها سوف تتأثر مستقبلاً بدرجة ما ، إذا اختلفت الأشياء عما هي عليه الآن ؟
- لماذا تأتى الأشياء المجردة في المرتبة الثانية بالنسبة للأمور الأخرى ، كالطعام والملبس والمأوى والوظيفة والعائلة والصحة ؟

بناء الإنسان على ضوء مناهج علوم المستقبل :

يمكن بنا - الإنسان على ضوء مناهج علوم المستقبل من خلال تحقيق المقترحات التالية :

- (١) **تضمين الأسسياسات التي قد تقوم عليها مناهج علوم المستقبل في منهج المدرسة الابتدائية :**

اهتمت المدرسة الابتدائية قديماً بالمعرفة ، واعتبرت أن إكساب التلاميذ لجوانب المعرفة المختلفة ، ينبغي أن يكون شغلها الشاغل ، لذا أولت هذا الجانب حل اهتمامها . ولكن ، نتيجة

البحوث التي تمت في العلوم السلوكية ، ونتيجة لظهور فكرة مناهج علوم المستقبل ، تغيرت اهتمامات المدرسة الابتدائية ، ولم يعد الجانب السابق يحتل مركز الصدارة بالنسبة للأهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية إلى تحقيقها . وإنما باتت المدرسة الابتدائية تهتم بالمواقف أكثر من اهتمامها بالمهارات والمعرفة .

ولا يعنى ما تقدم ، استبعاد المهارات أو المعرفة ، وإنما يتم توظيفها في تكوين المواقف وتغييرها . ويتحقق ذلك من خلال المناقشات بين المدرسين والتلاميذ . وهذه المناقشات تسهم في تحقيق مهمة العلم ، وهي اكتشاف وتنمية قدرات كل طفل حتى يستطيع فهم نفسه وغيره من البشر بطريقة أفضل .

ويتعلم التلاميذ في المدرسة الابتدائية وفقاً لقدراتهم التحصيلية والذهنية ، ويمكن أن يكونوا من المبدعين إذا وجدوا التوجيه المناسب . كما يستطيع تلاميذ المدرسة الابتدائية بمساعدة معلمهم ، اكتشاف أنفسهم ومجتمعهم ووطنهم وكذلك المجتمع الدولي .

لذا ، يجب تعليم التلاميذ في سن مبكرة ، أن الأرض هي مسكن البشرية جمعاً ، وهي بهذا المعنى تصبح ورشة الإنسان ومعمله وملعبه ، سواء أكان هذا الإنسان محلياً أم إقليماً أم عالمياً . وهنا ، تفرس في التلاميذ أصول وقواعد المواطنة الصالحة ، على المستويين : المحلي والعالمي . فينظرون إلى جيرانهم المحليين والعالميين بوصفهم أعضاء ، في جماعة ، لها أهمية خاصة بالنسبة لهم ولحياتهم ، حتى وإن اختلف أفراد هذه الجماعة عنهم في الجنس والثقافة وطريقة الحياة .

(٢) تعريف التلاميذ ببعض أوضاع وأحوال العالم من حولهم :

قلنا في مواقع سابقة ، إن الحدود كادت تتلاشى بين بلدان العالم ، بسبب التقدم التقني الهائل في وسائل الانتقال والمواصلات ، وبسبب وسائط الاتصال السمعي والبصري . ولقد ترتب على ذلك ، أن العالم أصبح كقرية صغيرة . ونتيجة لصغر العالم بات من المطلوب أن يتعرف الناس حيرانهم في هذه القرية ، حتى يمكنهم التعامل معهم في سهولة ويسر .

ومن ناحية أخرى .. فإن التغيرات المستقبلية التي قد تحدث في بعض قوانين ونظم الحكم وطبيعة العلاقات بين بعض الدول ، سوف يكون لها تأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على الدول الأخرى .

تأسيساً على ما تقدم ، ينبغي أن يتعرف كل إنسان عصرى ما يحدث من حوله محلياً ، أو ما قد يحدث من حوله مستقبلاً في أجزاء كثيرة من العالم . لذا ، يجب تعريف التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة ببعض المشكلات الدولية وأسبابها ، وما قد يترتب على هذه المشكلات في تحديد طبيعة وشكل العلاقات بين الدول في المستقبل . على أن يتم ذلك من خلال دراسات متعمقة . أيضاً ، أن تكون دراسة بعض أجزاء الوطن المحلي أو القومى ، المدخل المناسب ، الذى عن طريقه يمكن تعلم التلاميذ دراسة المجتمعات والمضارات والشايطات الإنسانية الكبرى في العالم . وهنا ، نستطيع المدرسة تعلم التليذ كل من عالمى اليوم والمستقبل الكبيرين.

(٣) إدراك التلاميذ لأوجه التشابه والتباين بين البشور :

من المسلم به ، أنه توجد بين الناس فى أي مجتمع من المجتمعات ، بعض أوجه التشابه والاختلاف فى الميول والاهتمامات والنظرة إلى الأمور وتقدير الذات ... إلخ . وما تقدم ، ينطبق أيضا كسمة عامة بين المجتمعات والدول بعضها البعض .

وفى المجتمع المعاصر ، ينبغي أن تعلم المدرسة التلاميذ ، أن غالبية الناس لديهم مطالب متشابهة من حيث الرغبات والاحتياجات والاهتمامات والطموحات ، وإن كانت هذه المطالب قد تتحقق بطرق مختلفة ، تتوقف على مدى الرقى والحضارة والإمكانات والثقافة والتعليم لهؤلاء الناس . وحتى لا يشعر التلميذ بالاغتراب عن مجتمعه حاليا ومستقبلا ، يجب تعليمه أساليب الحياة والتعامل مع الجماعة ، مع التأكيد على بعض القيم والمثل العليا ، وإلقاء الضوء على التفسيرات التى قد تحدث مستقبلا فى العلاقات بين الأفراد ، وأثر هذه التفسيرات على طرق التعامل بين الأفراد ، وعلى القيم والمثل السائدة . أيضا ، يجب أن تؤكد المدرسة مبدأ احترام الناس ، بالنسبة للطرق والأساليب المشروعة التى يتبعونها فى حياتهم ومعيشتهم . أيضا ، يجب أن تبرز المدرسة مفهوم الحرية الشخصية ، وتركز عليه ، إذ من خلال هذا المفهوم يدرك الإنسان أن حريته مرتبطة بحرية الآخرين . وعليه ، فالإنسان ، يكون حراً طالما لا يضر الآخرين أو يصيبهم بالأذى ، ولكنه يفقد حريته إذا كانت سبباً مباشراً أو غير مباشر فى المساس بحرية الآخرين . وبذا تؤكد المدرسة مبدأ احترام ثقافة الآخرين .

(٤) إكساب التلاميذ فلسفة للحياة يمكن أن تكون عالمية :

ينبغي أن تسعى المدرسة جادة فى إكساب التلاميذ فلسفة للحياة وثيقة الصلة بعالم اليوم والغد ، بحيث تكون هذه الفلسفة شاملة ، وتؤكد القيم العالمية ، وذلك لأن التلاميذ اليوم فى أمس الحاجة إلى تنمية إحساسهم وشعورهم تجاه العالم الذى يعيشون فيه ، كما أنهم يحتاجون بشدة إلى كشف أسرارهم وغموضه للانتهاج من القلق ، الذى ينتابهم كثيراً بسبب غموض المستقبل بالنسبة لهم .

وحتى يكتسب التلاميذ فلسفة للحياة تقوم على القيم العالمية ، ينبغي أن يكون المدرسين من ذوى العقلية المتفتحة على العالم ، وأن تتعرض المناهج التى يدرسها التلاميذ لأساسات علوم المستقبل . أيضا ، يجب التأكيد أنه لا توجد حقيقة ثابتة ، سوى حقيقة التغير ، لذا فإن المستقبل قد يحمل لنا تغييراً فى السلوك والمشاعر ، وفى الحقائق والمهارات ، وفى المواقف ، وبما لا يصدم التلميذ إذا واجه هذه التغيرات فى مستقبل حياته (١١١)

المنهج فى مدرسة المستقبل :

إن المدرسة مهما كانت توجهاتها وتطلعاتها ، لابد أن تتأثر بالفلسفة السائدة فى المجتمع الموجودة فيه . وعليه .. فإن مدرسة المستقبل تتأثر بفلسفة المجتمع التى يحدد مقومات الأفراد المعنوية ، واحتياجاتهم المادية الحالية والمستقبلية . ولتوضيح ذلك ، نقول :

تتأثر الأنظمة التربوية القائمة فى أى بلد ، بالعوامل السياسية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية التى تسود ذلك البلد ، لذا ، فإن أي تطور فى الأنظمة يكون نتيجة لتلك العوامل .

والتطورات في الأنظمة التربوية لها صور مختلفة ، وتم بسرعات متباينة . ففي بعض الدول كانت تطورات حثيثة ، وسارت ببطء ، وامتدت لفترة طويلة من الزمن ، بحيث يكون من الصعب فهم أي نظام منها دين دراسة تاريخ وراث الأمة التي تبنت هذا النظام . وفي أنظمة أخرى ، كانت التطورات سريعة للغاية بسبب قيام ثورات سريعة مفاجئة ، اعتمدت على التربية في دعم وتدعيم وتعميق المفاهيم والمبادئ التي تنادي بها . أيضاً ، قد تفرض أو تقترح بعض الأنظمة التربوية على بعض البلدان ، خاصة المغلوبة على أمرها ، وذلك بهدف إعادة بناء هذه الأمم وفق الرؤى التي تقبلها وترأها الدول المهيمنة عليها اقتصادياً ، أو عسكرياً . وقد يترتب على ذلك توجيه أفراد هذه البلدان وفق مصالح الدول المسيطرة . كذلك ، قد تحدث كربة داخل أمة من الأمم نتيجة اهتزاز بعض القيم ، أو نتيجة لانتشار أساليب العنف والإرهاب فيها ، أو قد تصاب بنكسة نتيجة لهزة اقتصادية عنيفة ، أو لخسارة حرب ، فيدفعها ذلك أن تحاول الهوض والبعث من جديد متخذة التربية سبيلها لتحقيق ذلك . وهذا ما حدث بالفعل لألمانيا أثر هزيمتها المنكرة في الحرب العالمية الثانية ، إذ ما لبثت أن استعادت قوتها بعد تلك الخسارة بفترة قصيرة ، وذلك بعد أن غيرت أنظمتها التربوية . أيضاً ، كما حدث في الدفارك بعد أن فقدت أهم جزء من أراضيها وهي الشانوريك والهولسناين ، إذ أنها استبقت واستعادت ما فقدته بسرعة مستخدمة في ذلك التربية كوسيلة لإيقاظ الشعور الوطني . وقد نجد أحياناً أن ما يحدث من تعجيل سريع في تغييرات النظام الاجتماعي داخل الأمة الواحدة ، تنعكس آثاره على التغييرات في نظامها التربوي ، وذلك ما حدث في بريطانيا بعد الحرب العظمى الثانية ، إذ أن القانون التربوي الجديد الذي سن سنة ١٩٤٤ والذي عرف بقانون (بترل) كان واحداً من سلسلة من التغييرات الأساسية في عمليات الإصلاح الاجتماعي ، التي أجريت بعد الحرب العظمى الثانية .

وفي السنوات الأخيرة ، نجد أن الدول النامية التي تسعى إلى تحقيق المزيد من التطلعات الوطنية ، مثل : زيادة الإنتاج والحد من الاستهلاك ، والتصنيع ، والتكنولوجيا المتطورة ، بدأت تسعى لتطوير أنظمتها التربوية على أسس حديثة ، وبدأت تعمل على محور الأمية وتعليم الكبار وفق أساليب أكثر فاعلية لتحقيق طموحاتها الوطنية .

كما سبق يتبين لنا كيف تتأثر الأنظمة التربوية بالعوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والفلسفية

إن العوامل الفلسفية هي الدعامات الأولى في توجيه الأنظمة التربوية ، ووضع سياساتها التربوية . لذا ، يجب أن تستند السياسة التربوية إلى الفلسفة الاجتماعية والسياسية للبلد الذي توضع له العظم التربوية ، وتخطط المناهج على أساسها . لذا ، عند التخطيط للسياسة التربوية ، يجب مراعاة أنها تلبي حاجات المجتمع الحقيقية ، وتحقق الفلسفة الاجتماعية له . ولا يمكن تحقيق ذلك إلا بالرجوع إلى تلك الخطوط الرئيسية ، التي تستمد جذورها وأسسها من الفلسفة الاجتماعية والسياسية للدولة .

إذاً ، فالعوامل الفلسفية هي الأساس الرئيسي لكل من يعمل في ميدان وحقل التربية . والحقيقة ، أن الفلسفة تتناول جميع عناصر الثقافة بالدراسة والتحليل والنقد . فتلقى بذلك الضوء على نواحي الوهن والضعف في الثقافة السائدة ، وبالتالي فهي توجه وترشد إلى ما يجب

عمله للتغلب على ما ظهر من قصور في بعض جوانب الثقافة . وبذا ، يمكن التغلص من ألوان الصراع والتناقض التي قد توجد في الثقافة .

ومن ناحية أخرى ، تعمل الفلسفة على التنسيق بين عناصر الثقافة ، بما يحقق الوحدة والانسجام بينها . ومن هنا ، أتت أهمية وضع أهداف تربوية واضحة ترمى إلى تحقيق الفلسفة الاجتماعية . وذلك قبل التفكير في وضع الكتب المناسبة ، أو تحديد طرق التدريس ، أو إعداد المعلم الكفء .

وتتضمن أهمية الأهداف المعدة من قبل الهيئات واللجان والمجالس والأفراد ، في أنها تهيئ لكل من يهتم بالعملية التربوية دليلاً يسترشد به ، وإطاراً عاماً يسير على هديه ، منعاً للالتباس والازدواج . وتجنباً للتحيط في متاهات . وسعياً لتوفير الجهد التي قد تنتشر وتنبذ بدون هذا الدليل . وأيضاً ، منعاً لتعدد التفسيرات وغير ذلك من العوامل التي قد تكون سبباً في إعاقة سير النمو السليم والمتكامل للمتعلمين ، والتي قد تنفج حجر عثرة أمام تنفيذ الكثير من الأهداف التربوية المرجوة . ومع الاهتمام بالأهداف التربوية ، وضرورة معرفة مصادرها ، وحووب صبغتها بصياغة دقيقة محددة ، فإن ترجمة هذه الأهداف إلى أفعال سلوكية ومعرفية وقيمية تتمثل في المناهج والمقررات والفاعليات ، التي تنظم للمتعلمين داخل وخارج المدرسة ، يجب أن تكون الغايات النهائية لكل الجهد التي يبذلها واضعو الفلسفة الاجتماعية ، بحيث تعكس هذه الغايات ما تريد الدولة تحقيقه بالنسبة للمتعلمين .

والسؤال : ما مدى تأثير الأهداف التربوية للمنهج بفلسفة المجتمع ؟

تشقق الأهداف التربوية أو النتائج والخبرات التربوية المرغوب تحقيقها من مصادر ثلاث رئيسة ، هي : التلاميذ ، والمجتمع ، والتفاعل بين الاثنين كأساس لصياغة مفاهيم الحياة الصالحة للأفراد الذين يعيشون في ذلك المجتمع . وعلى هذا الأساس ، يجب أخذ العوامل الثلاث السابقة عد صياغة أهداف الخبرات التربوية . فالنتائج المطلوب تحقيقها ، قد تكون مرحلة بصورة أساسية نحو الفرد ، وذلك لتحقيق حاجاته النفسية والبيولوجية ، ولتحقيق أهدافه المتطورة وحاجات نموه وأولاده وأغماط خبرته ، وغير ذلك مما يهم المتعلم . ومن ناحية أخرى ، قد تكون الأهداف المطلوب تحقيقها مرحلة بصورة أساسية نحو المجتمع ، وذلك مثل : نقل التراث الحضارى من جيل إلى جيل ، وتأكيد القيم والأعراف والتقاليد والعادات التي يتمسك بها المجتمع ، والمتطلبات التي يضعها الكبار بهدف تحقيق الأمان والرفاهية للصغار .

على ضوء الحديث آنف الذكر ، يجب توجيه أهداف المنهج لتحديد أقصى حد يمكن لنماء الفرد ، ضمن أغماط وتقاليد وحضارة المجتمع الذي ينتمى إليه هذا الفرد . ومن الواضح أن النتائج التربوية المطلوب بلوغها وتحقيقها ، إنما تعبر عن مفهوم ووجهة نظر أولئك الذين يحافظون على وجود المدرسة كمؤسسة تربوية ، وعلى استمرارها وتطويرها نحو الأفضل في المستقبل .

ولكى يكون هناك وجود حقيقى للمنهج في مدرسة المستقبل ، ينبغي أن يبرز التحليل الثقافى ، الخصائص الثقافية التي يجب تعديلها ، لتساعد في تحسين بنا . المنهج ، بما يتلام مع ظروف مدرسة المستقبل . وأهم هذه الخصائص هي :

* توجد بعض العيوب والفتوحات في المنهج المدرسي ، وهي تتركز في الأمور المتعلقة بالتربية السياسية والتربية الأخلاقية .

* تركز المناهج بصورتها الحالية على الخصائص الوظيفية أو الوظيفية لعملية التعليم في المدرسة ، وقد ترتب على ذلك قيام نظرة ضيقة للعلاقة بين المدرسة والعمل .

* تهمل المناهج المفاهيم التعبيرية للتربية ، وبخاصة تلك التي لها علاقة مباشرة بالتنمية الاجتماعية والتنمية الجمالية .

* يوجد إهمال منهجي مخجل في بناء وتركيب المناهج المعمول بها حالياً ، إذ لا تأخذ هذه المناهج في حساباتها هؤلاء الطلاب الذين لا يستمرون في مواصلة لتعليم العالي في الجامعات .^(١٢)

وعلى صعيد آخر ، تهتم مدرسة المستقبل أولاً وأخيراً بالإنسان ، لذا فإنها تسعى إلى توفير الحياة السعيدة للإنسان . وحتى تتحقق له هذه الحياة ، ينبغي أن يكون قادراً على الاتصال ، وتتوفر لديه مقومات التواصل مع الآخرين ، لأنه إذا فشل في تحقيق ذلك ، لن تكون حياته أية قيمة أو معنى .

أما بالنسبة لتحديات المستقبل ، فإن دور المنهج في مقابلة هذه التحديات ، يتحمل في الآتي :

(١) ينبغي أن يؤكد المنهج أن المعارف ليست هبة تصل إلى المتعلم من مصدر خارجي ، وإنما هي مكسب يتحقق من خلال تفاعل المتعلم مع الآخرين ومع بيئته ، ومن خلال المجهود الذي يبذله المتعلم الذي يسعى جاهداً لإضافة شئ جديد جدير بمهرقته وإضافته إلى خبرته الشخصية . إن القرن الحادي والعشرين بما تشير إليه تباشره ، يؤكد أن حجم المعرفة في شتى المجالات سوف يكون هائلاً ، ويفوق كل تصور . مادام الأمر كذلك ، يجب تدريب المتعلم على اكتساب المعرفة من خلال العمل ، وعلى تعليم نفسه بنفسه ، على أساس أن مصادر التعلم الخارجية تستنفذ لحوض تجربة جديدة بهدف تجاوز عقبة - هي الجهل - من خلال تساؤل وبحث عن أحوبة . أيضاً ، يجب لفت انتباه المتعلم أنه لا توجد حقيقة ثابتة غير حقيقة التغير في حد ذاتها ، لذا فإن جوانب المعرفة المختلفة قابلة للتعديل والتبديل والتغيير ، وأنها لا تبقى حقيقة مطلقة ، وإنما يسمى المتعلم بها أو عن طريقها تحقيق نجاح ما . وأخيراً ، ينبغي أن يدرك المتعلم أن عقله ، بمثابة أداة عملية يمكن أن يستخدمها في مختلف الأغراض والمجالات . لذا ، يهدف التعليم مساعدة المتعلم على تحسين البيئة والحياة الاجتماعية ، من خلال تحسين تفكير المتعلم وارتقاء العمليات العقلية التي يقوم بها وعمارسها . ومن خلال العمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلم ، يستطيع إدراك أن المعرفة قوة ، تمكنه من مواجهة البيئة والسيطرة عليها ، وتساعد على التكيف مع حياته الاجتماعية ، من خلال عمليات تجريب وتعديل مستمرة خلال الأيام التي يعيشها .

(٢) حتى القرن الثامن عشر ، كان التعليم بمثابة عملية اجتماعية يكفل بها المجتمع أن ينقل ميراثه ، من المعلومات وطرائق التفكير والخبرات والعقائد ... إلخ ، عبر الأجيال المتتالية المتلاحقة . لذا ، فإن التعليم كان يهدف تدريب المتعلمين على الطرائق الناقدة في التفكير ، أو في معرفة أدوات العمل وممارسته . ولقد رأى قادة التنوير ورواده في القرن الثامن عشر ، أن التعليم يهدف (بجانب ما سبق تحديده من أهداف) تنمية مواهب المتعلم وتطويره من خلال تهيئة الفرص والمواقف التي تحقق ذلك ، وبذا يضيف المتعلم خبراته الجديدة التي يكتسبها أو مكتشفاته ومخترعته التي يصل إليها إلى ما يمتلكه من تراث ، وقد يؤدي ذلك إلى زيادة وتكثيف دافعية التلميذ نحو التعلم . وقد لا يقتصر الأمر على ما تقدم ، ولكن قد تسهم الخبرات الجديدة في تغيير التراث الذي يمتلكه المتعلم ، بتغيير طريقة التفكير فيه ، أو نقده وتعديله ، أو طريق الانتفاع به . ومع بدايات القرن العشرين ، باتت عملية التعليم عملية اجتماعية تقوم بها مؤسسات المجتمع ، سواء من خلال الأسرة أو البيئة الاجتماعية المباشرة (الجيران ، الأصدقاء ، الظروف الطبيعية ، ...) أو من خلال مؤسسات التعليم والإعلام (الدرسة ، المؤسسات الدينية ، الإذاعة والتلفزيون ، المسرح والسينما ، الصحف والمجلات) .

لقد استمر الجدل النظري والتفاعل العملي بين التصورات القديمة أو الجديدة ، التي تعتبر التعليم تكريساً اجتماعياً : للموروث والقائم ومساعدة للجديد على الظهور والنمو .

وعامة ، يكون من المهم جداً تطوير المناهج بما يحقق تطويراً مناظراً في مجالات طرائق التفكير والقيم ومناهج البحث ، وبالتالي في مجال تطوير المعلومات نفسها . أيضاً ، يجب أن يبرز المنهج الأسباب التي تدعو إلى نقد المناهج القديمة ، أو تجاوزها تماماً إذا كان ذلك يحقق المحافظة على التواصل التاريخي للمجتمع وعلى تماسكه .

(٣) إن هوسوم الثقافة تتضاعف ، وتشغل واقعنا بآثار تراكم التخلف الفكري . لذا ، يكون من المهم تحديد دور المهجع التربوي لمقاومة الهواء الفكري الذي يسبب تصدعاً في الثقافة القومية ، وذلك ما يوضحه الحديث التالي :

إن الثقافة واسعة الميادين وكثيرة الفروع فهي تملأ ساحة الحياة ، ففيها الآداب والفن والعمارة والموسيقى والمرح . لذا ، تسهم الثقافة في تغيير مسار الحياة ذاتها ، لأنها تخلق عند الأفراد جو التألف الوجداني الذي يهيئ التواصل الفكري بين الأفراد ، مهما تباينت الرؤى وتعددت الاجتهادات أو اختلفت الآراء . وإذا كانت الحياة هي الثقافة ، فإن الثقافة في المقابل لها أثرها المباشر والفعال في ارتقاء الإنسان .

وعليه ، فإن غياب الحوار الثقافي المتفهم الواعي ، يعتبر أحد مظاهر التدني العام للثقافة . وقد يحدث ذلك الحوار ، إلا أنه لا يحفز المتلقي على التفكير وطلب المزيد ، ولا يفتح النوافذ للمعرفة ، ولا يعبر عن الآراء الواضحة في مجانس مع الرأي الآخر

سواء بالتفاعل أو التضاد .

وبعامة ، فإن دور المنهج التربوي في مواجهة الغزو الثقافي ، المتمثل في محاولة غزو المعاني والأفكار والثقافات الأخرى للمعاني والأفكار والثقافة الأصلية لرحمتها عن مكانتها لتعمل محلها ، يتمثل في الآتي :

* إتاحة الفرص المناسبة للقراءة الواعية خارج حدود الكتب المدرسية المقررة والانفتاح على الحياة .

* إتاحة الفرص المناسبة لاكتساب قواعد وأصول التفكير العلمي .

* الانفتاح على العالم على المستويين : المحلي والعالمي ، لمحاولة الاستفادة من كل فكر جديد مفيد .

* التركيز على أن الاختلاف في الرأي ظاهرة صحية ، لأن تصارع وتضاد الأفكار يولد أفكاراً جديدة .

* تشجيع عقد الندوات والحلقات التي تطرح فيها القضايا العامة والخاصة ، وتشجيع إبداء الرأي فيما يقال أو ما يتم مناقشته في تلك الندوات والحلقات .

* تشجيع فكرة نقد التراث لغربلته من الشوائب التي تعتريه ، والأخذ بكل ثمين منه وإهمال الغث ، مع التركيز على أن التراث من صنع الإنسان حسب ما كانت قنبله عليه ظروفه آنذاك ، وربما يكون التراث غير مناسب كلية أو جزئياً لظروف العصر الحالي .

* توضيح أهمية عدم الانبهار بالثقافات الواردة ، التي قد يكون لها دور سلبي مدمر للثقافة القومية .

(٤) إن أحد تحديات القرن الحادي والعشرين هو إيجاد إجابة محددة عن السؤال : ماذا نريد من التعليم خلال العشرين سنة الأولى من القرن الحادي والعشرين ؟

وبعد أن ودعنا القرن العشرين ، نستطيع أن نقول بدرجة كبيرة من الثقة إن هذا القرن قد إنتهى ، وما يزال المجتمع الإنساني يعاني من مشكلات اقتصادية واجتماعية عظيمة الشأن

وبعد أن ودعنا القرن العشرين ، نستطيع أن نقول بدرجة كبيرة من الثقة إن هذا القرن قد إنتهى ، وما يزال المجتمع الإنساني يعاني من مشكلات اقتصادية واجتماعية عظيمة الشأن .

لذا فإن الإجابة عن السؤال السابق ليست بالسهلة أو البسطة ، التي يعتقدها البعض ، اللهم إلا إذا كنا سنطلق بعض التعميمات والشعارات الوردية المهدئة .

وعلى صعيد آخر ، هناك من يحاول أن يتهرب من محاولة الالتزام بإجابة محددة عن السؤال السابق ، خشية أن يفضب البعض ، وبخاصة ذرى الأساطين منهم . ولمحاولة الإجابة عن السؤال السابق ، نقول إننا بحاجة لتحديد فلسفة واضحة المعالم محددة لما

نريده من التعليم ، وداخل تلك الرؤية يجب أن نكون أكثر تحديدا لما نريده من التعليم . سواء أكان ذلك على مستوى التعليم العام أم التعليم الجامعي .

تأسيساً على ما تقدم ، ينبغي أن تبرز المناهج على مستوى جميع مراحل التعليم ، الفلسفة التعليمية التي سوف نواجه بها القرن الحادى والعشرين . وقد يتطلب تحقيق المطلب السابق تحديد الأهداف السلبية الحالية للتعليم لنواجه بها الجميع . فالتعليم ليس وظيفته مجرد تخريج طبقة موظفين وكتبة ، وإنما وظيفته الأساسية تخريج قادة الفكر والثقافة ، وتخريج العلماء النابهين . ولن نال ما نصبو إليه إذا استمرت المناهج على حالها من حيث المحتوى والطريقة وأساليب التقويم .

إن تخريج القادة يتطلب - بجانب قدراتهم الذهنية الرفيعة - تعليمهم من خلال المناهج التي تستنفر طاقاتهم الإبداعية ، وتثير دوافعهم الكامنة وتحدى قدراتهم بدرجة غير مغال فيها . ويتطلب أيضا تعليمهم وتقويم أدائهم بأساليب حديثة مبتكرة غير تلك المعمول بها حاليا .

(5) أيضا ، فإن أحد تحديات القرن الحادى والعشرين على مستوى جميع بلدان العالم ، هي معرفة حقيقة العصر .

إن الإنسان يدمر نفسه بنفسه عندما يلوث البيئة ، ويدمر الطبيعة . إن الظواهر من حولنا تؤكد أن حدوث الكارثة سيقع بلا محالة ، ما لم يكف الإنسان عن إفساد الطبيعة . فالبهار والمحيطات أصابها التلوث والتسمم بفعل النفايات التي تلقى فيها . والقشرة الأرضية تنن من بقايا المخلفات الذرية والنوية التي تدفن تحتها ، والهواء بات غير نقى بسبب عوادم المصانع والسيارات .

إن العالم من حولنا قد يتعرض لكارثة حقيقية فى بدايات القرن الحادى والعشرين ، لو استمر الإنسان فى عبثه بالطبيعة وإفسادها .

تأسيساً على ما تقدم ، ينبغي أن تبرز المناهج عدم قدرة الإنسان على السيطرة على الطبيعة فى المستقبل القريب ، لو ظل الحال على ما هو عليه الآن . وأن تبرز أن مردودات استغلال البيئة بطريقة سيئة ، سوف يؤثر على مأكلى الإنسان وعلى مشربه ، فيكون لذلك نتائج غير متوقعة بالنسبة لصحته . أيضا ، فإن تخليق الكائنات الحية ، واستخدام الهندسة الوراثية ، ربما يؤدى إلى تشويه الإنسان أو تغيير طبيعته . كذلك ، ينبغي أن تظهر المناهج خطورة أفعال الإنسان غير العاقلة بنفسه ، وبالبينة من حوله ، إذ أن هذه الأفعال قد تصيبه بكموات ، وقد تسهم فى ظهور أمراض جديدة مستعصية لم تكن تعرفها البشرية من قبل ، وفى إقامة علاقات اجتماعية تقوم على استغلال الإنسان للإنسان .

التدفق المعلوماتي في عصر العولمة

يقول (جواهر لال نهرو : أول رئيس وزراء للهند بعد الاستقلال ، ١٨٨٩ - ١٩٦٤)

العلم وحده هو القادر على حل مشكلات الجوع والفقر والمرض والجهل ، والخرافات والعداوات والتقاليد البالية ، والثروات الهائلة الأيلة إلى التضييق ، والبلدان الغنية التي تتضور شعوبها جوعاً ... وهل هناك من يجرؤ على تجاهل العلم ؟ فنحن نلتهم العون منه في كل أمر ، ولا نأخذ في المستقبل إلا للعلم ، ولكن من يناصر العلم .

لقد أصاب (نهرو) كيد الحقيقة ، منذ أكثر من نصف قرن مضى . فالتدفق المعلوماتي في عصر العولمة ، جعل من العلم ضرورة لازمة ، وقوة فاعلة ، إذ لا تغل قوة العلم في وقتنا هذا عن قوة الاقتصاد أو الثروات الطبيعية أو المواقع الجغرافية : فالتدفق المعلوماتي يبرز دور العلم الموجه لحركة التطوير وآليات التغيير في شتى المجالات والميادين ، كما أنه يظهر مدخلات ومخرجات العلوم والمهن والوظائف ... إلخ .

والشيء الجدير بالاهتمام ، أن التدفق المعلوماتي في عصر العولمة ، يؤكد أن جودة البيرة في مجال من المجالات ، قد يبدو قاصراً بمقارنته بجودة القدر في المجال نفسه . فالتدفق المعلوماتي ، يشير إلى أهمية أخذ الرؤية التقديمية للتغيير في حساباتنا ، وبذا يمكن ملاقة المستقبل بتغيراته القادمة معه .

وللتعرض لموضوع التدفق المعلوماتي في عصر العولمة ، ينبغي أن يتطرق الحديث إلى

١- المقصود بالعولمة .

٢- التدفق المعلوماتي ومتطلباته .

وفيما يلي عرض تفصيلي للموضوعين السابقين :

أولاً : المقصود بالعولمة :

بدى ذي بدء ، ينبغي الإشارة إلى أن المستوى الحضاري للمجتمعات الإنسانية - من وجهة نظر (أرنولد توينبي) - يتناسب تناسباً عكسياً مع يسر البيئة وسهولتها . بمعنى ، كلما كانت البيئة الطبيعية غنية في مواردها ، انخفض المستوى الحضاري للأمم والشعوب ، والعكس أيضاً صحيح . (١٣)

فالتقدم الحضاري - في رأي (توينبي) - من فعل الإرادة الإنسانية في مواجهة الظروف الصعبة والمقلقة . وليس أدل على ذلك ، من أن الواقع العملي الصعب ، قد فرض على الإنسان في كل زمان ومكان ، أن يجد الوسيلة المناسبة ، التي عن طريقها يستطيع مواجهة هذا الواقع .

وفي عصر العولمة ، حيث تلاحت الحدود بين الدول ، بسبب أساليب الاتصال التكنولوجية ، منسجلة في شبكات الإنترنت ، نجد أن الاكتشافات تتواصل ، والاهتمامات تتوالى ، والجهد تتلاقى ، من أجل التغلب على المشكلات والصعوبات الحياتية ، التي تقابل

الإنسان في كل مكان .

لذا ، نجد - في عصر العولمة - أن الحملات العالمية للقضاء على الجوع ، ونقص المناعة بسبب مرض الإيدز ، ومحاولة وضع علاج ناجح لمرض السرطان ... إلخ ، تصل إلى كل فرد ، عن طريق وسائل الاتصال الحديثة . على أساس أن المشكلات السابقة باتت تهم جميع الأفراد و دول بلا استثناء .

ولكن : ما المقصود بمفظة العولمة Globalization ؟

إن مفهوم العولمة مازال يكتنمه الغموض ، بسبب حداثة ، وتعدد العمليات التي تندرج تحت مظلة (اقتصادية وسياسية وثقافية واجتماعية ... إلخ) . وعلى الرغم من ذلك ، فهناك محاولات جادة لشرح أبعاد هذا المفهوم ، نذكر منها - على سبيل المثال - ما يلي : (١٤)

* تعنى العولمة في معجم «ويستر» إكساب الشيء طابع العالمية ، وذلك يجعل امتداد الشيء ، أو العمل به يأخذ الصفة العالمية .

* يعرف (هورسمان ومارشال : ١٩٩١) العولمة بأنها «اندماج أسواق العالم في حقول التجارة ، والاستثمارات المباشرة ، وانتقال الأموال والقوى العاملة والثقافات والثقافة ضمن إطار من رأسمالية حرية الأسواق ، وخضوع العالم لقوى السوق العالمية تبعاً لذلك ، مما يؤدي إلى اختراق الحدود القومية ، وإلى الانحسار الكبير في سيادة الدولة».

* والمقصود بالعولمة من وجهة نظر (كوميليان : ١٩٩٧) : «إن هذا النظام كشبكة للتبادل والقوق يشجع نشر ما نسميه (نموذجاً تنموياً) ، ويتكون هذا النموذج من عادات استهلاكية وأشكال أو صور الإنتاج ، وطرائق الحياة ، ومؤسسات ومعايير النجاح الاجتماعي . كما يتكون من أيديولوجيات ، ومراجع ثقافية ، بل وأشكال التنظيمات السياسية» .

* يرى (الجابري : ١٩٩٨) أن العولمة «نظام أو نسق ذو أبعاد تتجاوز دائرة الاقتصاد . العولمة الآن نظام عالمي أو يراد لها أن تكون كذلك ، يشمل مجال المال والتسويق والمبادلات والاتصال .. إلخ ، كما يشمل أيضاً مجال السياسة والفكر والأيدولوجيا» .

وبعامة ، مهما اختلفت وتباينت الآراء حول مفهوم العولمة ، فعلينا أن نكون على وعى كامل بهذا الموضوع ، لأن ما يطرح من أفكار حول «العولمة» ، يحتاج إلى المزيد والمزيد من الدراسة والفحص والمراجعة ، وبما يمكننا تحديد المواقع التي ينبغي الأخذ بها ، لحاجتنا لماسة إليها ، كذا تحديد المواقع التي ينبغي تجنبها جانباً ، لتأثيرها السلبى وانعكاساتها الضارة عليها .

والسؤال : ما علاقة العولمة بالتدفق المعلوماتي ؟

إن التدفق المعلوماتي ، وما صاحبه من تسارع التغييرات التكنولوجية ، يفرض علينا بقوة أن نسعى بكامل طاقاتنا للعاق بالتقدم العلمى ، والتطور التقنى . وبالطبع ، لن يتحقق

ذلك إذا إنقلبتا أو تفرقتا حول ذاتنا ، بحجة أن العولة قد تسهم في تشويه هوية الإنسان الثقافية ، وتضعف من إبتعاده القومي .

والحقيقة ، إن التحديث والنمو الاقتصادي اللذين يمكن حدوثهما ، كنتيجة حتمية للعولة ، لا يمكن أن يحققا التقريب الثقافي ، وإنما يعلنان على تأكيد أهمية التمسك بالثقافة القومية ، بجانب الانفتاح على الثقافات العالية الأخرى .

إذا ، فالعولة حقيقة قائمة ، ينبغي أن نتعامل معها ، إذا أردنا أن نتعامل بذكاء مع ثورة الاتصالات ، وتقدم صناعة المعلومات . فالتدفق المعلوماتي ، قد يصل إلينا ، دون احتكاك بمصادره الأصلية ، عن طريق شبكات إنترنت ، ولكن ذلك لن يحقق أبداً ، بقاعدة للبحوث والمعلومات .

إننا نعيش في عصر التدفق المعلوماتي ، أي عصر الثورة العلمية والتكنولوجية - حيث تعني هذه الثورة أن الاستثمارات المكرسة لكسب المعرفة العلمية ، لها مردودات فريدة - لذا ينبغي الاستفادة من إنجازات هذا العصر ، من خلال التعامل المباشر مع مصادر وأصول وينابيع المعرفة العلمية .

لقد تغير العالم ، « وصاحب هذا التغير نهايات واقعية ، كنهاية الأفكار الخيالية (الطوباوية) التي لا تتعامل مع الواقع المعاش أو الممكن ، ونهاية الشمولية السياسية والاقتصادية ، التي تجبر على حركة الأفراد والجماعات ، ونهاية الحواجز المصطنعة أمام مشاركة البشر في صنع التنمية وإحلال السلام ، هذه النهايات تنتهي ببداية جديدة (الكوكبية إنسانية) تخفى بالتنمدية الثقافية والاحترام المتبادل ، أو هكذا يجب أن تكون . وتعطينا الفرصة الذهبية (الإعادة هندسة) الحالة البشرية ، بالتوظيف الإيجابي للمنتجات المستمرة للعلم والتكنولوجيا . بل والفن والأدب وكل العلوم الإنسانية والاجتماعية » (١٥) .

وجدير بالذكر أن العولة كعملية تاريخية تشكل « تاريخ المستقبل » لم تظهر فجأة ودون سابق إنذار . فالتطلع للمستقبل في كل عصر من العصور السابقة ، كان يمثل آنذاك هدفاً محدداً لمن عاش أو تعايش مع تلك العصور . إن التطلع للمستقبل ، كان وما يزال السبب المباشر لمحاولة تحقيق التواصل المباشر والتكاتف المقصود ؛ من أجل إنجاز آمال وأمانى الإنسان في كل مكان .

وعليه فإن «فكرة العولة ليست جديدة تماماً ، ولكن سبقتها كثير من الأفكار والنظريات التي تشابه معها وتماثلها تماماً إلى حد كبير ، وإن كانت كل منها لا تعبر إلا عن بعد واحد من أبعاد العولة ، التي يتسع نطاق مفهومها ليشملها جميعاً .

ومن بين هذه الأفكار ، نظرية التحديث ، وما أدى إليه التصنيع من ظهور أنواع جديدة من العلاقات والروابط بين المجتمعات الصناعية ، كما يلاحظ وجود تشابه واضح وملحوظ بين صورة العالم كما يرسمها مفهوم العولة . وفكرة الكانب (مارشال ماكلوهان) عن القرية الكثرنية (١٩٩٤) من ناحية ، وفكرة « المجتمع العالمي » الذي يتميز بظهور طراز جديد من التفاعلات والصفتات ، التي تتحدث بصورة متزايدة بين الهيئات والمنظمات عبر القومية من ناحية أخرى . كذلك فقد لوحظ أن نظرية العولة تشترك في كثير من مقوماتها مع حجة (فرانسيس فوكرياما)

===== المنهج التربوي وقضايا الاقتصاد والتكنولوجيا وعلوم المستقبل =====

عن نهاية التاريخ ، والتي مؤادتها أن قوة السوق الاقتصادية ترتبط بالديمقراطية الليبرالية ، التي سوف تحل محل كل الأنواع الأخرى من النظم السياسية المناهضة للديمقراطية سواء في ذلك الفاشية أم الشيوعية ، التي لا يمكن لأى منها أن تحرر السلع الاقتصادية كما تفعل الديمقراطية الليبرالية » (١٦) .

خلاصة القول ، فإن الهجرات الواسعة وثورة العلم والتكنولوجيا وتشابك وتعقد العلاقات وعموم البيئة ... إلخ ، كانت وراء ظهور مفهوم العولمة ، الذى يتطلب « أن نمتلك ونستوعب آليات المشاركة والتوجيه فكرياً وعلمياً وعملاً ، وقدرة على إحداث التغيير المطلوب فى أدائنا وإدارة مستقبلنا » (١٧) .

وفى عصر العولمة ، ينبغى أن يواجه العقل الإنسانى إعصار معلومات الإنترنت ، استخدام الأدوات العلمية والعملية لمعالجة المعلومات ، التى تتدفق بفيض وكثافة كبيرتين ، والتى تتناول الجوانب : الثقافية والتربوية والنفسية والإعلامية والتكنولوجية والسببية والاقتصادية والاجتماعية والأمنية ... إلخ .

ثانياً : التدقيق المعلوماتى ومتطلباته

نتيجة طبيعية لعصر الثورة العلمية والتكنولوجية الذى يشهده العالم الآن ، أصبح العلم - لأول مرة فى تاريخ الإنسان - عنصراً أساسياً من عناصر الإنتاج . مع الأخذ فى الاعتبار أن التكنولوجيا تعنى - ببساطة - التطبيقات العملية للعلم .

ويمكن نعت القرن العشرين بهامة ، بأنه قرن العلم والتكنولوجيا ، إذ تشهد السجلات كما يقرر (بروس أيرتس) رئيس الأكاديمية القومية للعلوم فى الولايات المتحدة الأمريكية على أن المائة حدث التى تحققت خلال هذا القرن ، من بينها سبعة وأربعون حدثاً تعكس تقدماً علمياً أو تكنولوجياً .

ولقد انعقد فى بودابست فى الأسبوع الأخير من يونيو ١٩٩٩ المؤتمر العالمى عن العلم ، الذى حضره ممثلون عن مائة وخمسين دولة ، حيث حفل هذا المؤتمر بالمناقشات المثمرة حول العلم والعولمة ، والقيم العلمية ، وعلاقة العلم بالمجتمع ، والعلم واستخدام المعرفة العلمية ، والعلم وإطار العمل . ويمكن تلخيص النتائج المهمة لمناقشات المؤتمر فى الآتى : (١٨)

١- الصلة الوثيقة بين البحث العلمى واعتبارات الأمن القومى فى الدول المتقدمة ، على أساس أن الحفاظ على الأمن القومى يعد مطلباً أساسياً من مطالب الاستراتيجية القومية ، مع الأخذ فى الاعتبار أن البحث العلمى يلعب دوره الأساسى فى استحداث تكنولوجيا جديدة ، يمكن أن تتحول من بعد إلى القطاع المدنى ، وتحدث فى الحياة الاجتماعية طفرات واسعة وعميقة ، تؤثر على نوعية الحياة .

٢- أن الاتفاق على البحوث الأساسية بات أمراً ضرورياً ولازماً ، لذا ينبغى ألا يقل تمويله عن تمويل البحوث التطبيقية ، التى لابد لها أن تستند إلى معرفة علمية ، توفرها فقط البحوث الأساسية .

٣- تحولت المعرفة العلمية فى البلاد المتقدمة إلى تكنولوجيا قابلة للتوظيف والاستخدام

فى شتى الميادين (التجارة ، الزراعة ، الصناعة ، الطب ... إلخ) ، وذلك أدى إلى رفع نوعية حياة الملايين من البشر ، وإن كانت عملية نقل التكنولوجيا فى دأهه عملية معقدة ، لها أبعاد سياسية واقتصادية وثقافية

٤- ينفى وضع البحث العلمى فى خدمة المجتمع ، وذلك يتطلب نشر الثقافة العلمية ، وعقد الروابط الوثيقة بين العلماء ومؤسسات المجتمع السياسية والمدنية والثقافية .

٥- الالتزام بميثاق أخلاقي صارم ، لمقابلة بعض حالات إساءة استخدامات البحث العلمى ، بسبب انحرافات بعض الباحثين الأخلاقية ، أو بسبب استخدام المعرفة العلمية فى مجال الحروب الكيميائية والبيولوجية

٦- إن الدولة التى تمتلك الإمكانيات اللازمة للبحث العلمى ، من أجل إنتاج المعرفة العلمية وتداولها ، والإسهام بها فى المجتمع العلمى الدولى ، هى المرشحة للتقدم فى القرن الحادى والعشرين .

٧- إن فرق البحث التى تشكل فى مؤسسات علمية مستقرة ومجهزة ، والتى تعمل وفق سياسة علمية مخططة ، تجمع بين تحقيق أهداف الأمن القومى ، وإشباع الحاجات الاجتماعية فى الوقت نفسه ، تكون مؤهلة لإنتاج بحوث علمية رصينة أصيلة ، يمكن للدولة أن تسهم بها فى حركة العلم العالمية .

لقد كشفت مداولات مؤتمر بودابست ، عن أننا بصدد بزوغ علم كونى ، يشترك فى إنتاجه العلماء من كافة أنحاء العالم ، نتيجة ظهور فئة جديدة ، هم العلماء الكونيين ، الذين نتيجة للعولمة الاتصالية ، وعلى رأسها شبكة الإنترنت ، لديهم الوسيلة للاتصال المستمر والدائم بزملائهم فى كل مكان . وهكذا هناك خطط لتشكيل شبكة علمية عالمية ، يستطيع البشر فى كل أنحاء الأرض التعامل معها بندية وكفاءة

قديماً ، كانت النتائج العلمية التى تتحقق فى بلد ما ، وبخاصة فى مجال العلوم الطبيعية ، تكون قابلة للتطبيق فى أى بلد آخر ، طالما توفرت الشروط العلمية اللازمة لتطبيقها . لذا كان العلم يوصف بأن له صفة عالمية . والآن ، يمكن القول بأن العلم ينتقل بسرعة هائلة من العالمية إلى العولمة ، نتيجة لثورة المواصلات ؛ خاصة الاتصال عن طريق الإنترنت .

لذا ، أوصت نتائج مؤتمر بودابست ، بضرورة إنشاء شبكة معلومات علمية كونية ، يسهم العلماء فى إمدادها بالنتائج العلمية فى كل مكان ، وتكون متاحة للاستخدام من قبل أى باحث علمى فى العالم ، باستخدام البريد الإلكتروني وحلقات الدردشة (جماعات النقاش) . لقد حاول المؤتمر العالمى عن العلم ، أن يرسم طريق المستقبل فى القرن الحادى والعشرين ، لذا اهتم لجنة صياغة الإعلان عن نتائج المؤتمر ، بالموضوعات التالية :

* ينهى النظر إلى العلم من منظور واسع ، بحيث لا يقتصر فقط على العلوم الطبيعية ، بل تتسع دائرة اهتماماته لتشمل العلوم الاجتماعية أيضاً .

* أهمية وضرورة المشاركة المتزايدة لكل البلاد فى تنمية العلم واستخداماته (التكنولوجيا) ، بما يسهم فى التنمية العادلة لكل بلد .

===== المنهج التريوى وقضايا الإقتصاد والتكنولوجيا وعلوم المستقبل =====

* أهمية المشاركة الواسعة فى إنتاج العلم وتداوله واستخدامه بالنسبة لكل طوائف الشعب .

* إقامة التوازن الصحيح بين مصالح المؤسسات والشركات ، التى تأخذ العلم كمعطية لتحقيق المزيد من الثروات ، وبين مصالح الأفراد بكل ما تملكه من تقاليد ثقافية وأظمة معرفية . لذا ، فإن الوصول إلى المعرفة العلمية ، وحمايتها الحماية الصحيحة ، ودفع المقابل المجرى لاستخدامها ، ينبغى أن يأخذ أشكالاً جديدة .

* أهمية أن تقوم الحكومات : الغنية والفقيرة على السواء ، بالدور الأكبر فى تمويل البحث والتطوير ، لأنهما باتتا من ضرورات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

* إنشاء آليات جديدة لإنشاء تمويل العلم .

* وضع العلم فى المجتمع ، وتحديد إطاره الصحيح ، وذلك عن طريق تحديد العلاقات بين العلم والصناعة وبين العلم والحكومة . باستخدام أساليب ووسائل جديدة للاتصال وتمثل أهم التوصيات التى تم الإعلان عنها ، فى الآتى :

١- العلم من أجل المعرفة ، والمعرفة من أجل التقدم .

٢- المعرفة من أجل السلام .

٣- العلم من أجل التنمية .

٤- العلم فى المجتمع ، والعلوم من أجل المجتمع . (١٩)

تأسيساً على ما تقدم ، يكون من المهم أن نضع أيدينا على التطور العالمى المتسارع ، الذى تظهر أبرز قسائمه فى مجال تأسيس ما يطلق عليه «مجتمع المعلومات الكونى» . الذى لا ينظر إلى «المعلوماتية» على أساس أنها مجرد تطور أحدثته تكنولوجيا الاتصال ، وإنما ينظر إليها كشورة بكل معانى الكلمة ، ستكون لها آثار سياسية واقتصادية وثقافية عميقة وفعالة .

لذا ، تصبح العولمة Globalism هى روح الزمن فى «مجتمع المعلومات الكونى» . مع الأخذ فى الاعتبار أن تنمية شبكات المعلومات الكونية ، باستخدام وسائل الاتصال المتقدمة ، يؤدى إلى تحسين وسائل تبادل المعلومات ، وتعمق الفهم ، وتنمية قدرة الإنسانية على اختيار أكثر القرارات حكمة وتأثيراً (٢٠) .

وجدير بالذكر أن «المعلوماتية» كمفهوم جديد ، لم يتبلور تماماً بعد فى الوعى العلمى لعدد من الباحثين والمواطنين العاديين ، فى عديد من الدول ، على الرغم من أنهم يتعاملون معه يومياً من خلال شبكات الاتصال الحديثة وقنوات الأقمار الصناعية ، وذلك دون إدراك لأبعاد النظرية ونتائج العلمية والسياسية والاقتصادية والثقافية . (٢١)

لذا ، يتطلب تعامل الإنسان بطفنة ودكاء ، وحنكة مع عصر المعلوماتية ، مواصفات بعينها ، من أهمها ما يلى :

١- التعامل الذكى مع ظروف الحياة المحيطة بالإنسان ، فى أى مكان يقيم فيه بما

يتوافق مع متطلباته المعيشية والمادية والصحية ... إلخ .

- ٢- مواجهة المستقبل بما يتوافق مع مستوى أمانه وطموحه وذكائه وتفكيره ... إلخ .
- ٣- التفاعل مع الآخرين في أى مكان يلتقى بهم ، بما يحقق التوافق والتكامل والمواصلة معهم ، وبما يحقق سلامه الداخلى .
- ٤- اكتساب القيم الإنسانية المثلى والنبيلة التى تساعد على فهم الدور الرائع للعلم ، الذى اخترعه الإنسان . (٢٢)

أما طريق الدول إلى عصر المعلوماتية ، فهو رهن بإدراك أية دولة أن للعولة مناخها الذى يفرض عليها أن تفهمه ، حيث تسود المعلومات وتحل فيه الخدمات ، كمصدر مهم للقيمة المضافة . محل الصناعة ، بسبب احتيار العالم مرحلة الصناعة إلى مرحلة المعلومات (٢٣) . كذا ، الأخذ بمعيار التحديث الذى يتلخص فى : التفكير الوضعى وتطبيقه التكنولوجية والفردية والمساواة والاحتكام إلى قانون واحد لكل «مواطنى الدولة القومية» . مع القابلية لتغيير الدائم (٢٤)

أيضاً فى عصر المعلوماتية ، ينبغى أن تكون نظرة الدول إلى الأمام ، فالتدقيق المعلوماتى سوف يستمر ويستمر ، طالما العقول قادرة على التفكير والابتكار والإبداع . فالإنجازات التقنية الأعظم فى ظل عصر العولة ، ستشمل عديد من المجالات ، مثل : الكمبيوتر والإنترنت والهندسة الطبية الحيوية والذكاء الصناعى ... إلخ ، وسيكون ذلك بإضطراد نحو المستقبل . لذا ، ينبغى أن تقوم الدول بإعداد مواطنيها الإعداد الجيد ، لفهم المستقبل ، خاصة أن المستقبل - كما قال عالم المستقبليات (داينيل بل) منذ أكثر من ثلاثين عاماً مضت - «ليس قرصاً ، مساوياً يتخطى المسافات ، وإنما هو جسر يبدأ من الحاضر ، من القرارات التى نتخذها الآن ، ومن الطريقة التى نصمم بها بيئتنا ، ومن ثم نرسم عبرها خطوط المستقبل» .

كذلك فى عصر المعلوماتية ، فإن الإعلان عن التقدم العلمى والتقنى الذى حدث ، أو حتى التبشير بالمزيد من مظاهره ، ليس بنهاية المطاف ، إذ سيتجاوز الأمر ذلك ، ليشمل التحذير من الآثار السلبية لحراك المجتمع المستقبلى (مجتمع ما بعد عصر الصناعة) ، حيث «تزايد البطالة وتنفلق سلسلة التراتب الوظيفى ، مما يخلق بيروقراطية جديدة ، وتشعب الروابط العائلية ، وتتفاقم الصراعات الاحتجاجية والسياسية نتيجة لإلحاح الجمهور العام على النتائج الملموسة ، وسوف تكون هناك حاجة ماسة إلى تجديد النظام التعليمى» (٢٥) .

وختاماً لهذا الموضوع ، يجدر التنويه إلى التوجه الذى يرى أن «العولة» تحمل بين ثناياها مفهوماً يسعى للترغيب فى الانتماء إلى الحضارة الواحدة القائمة الآن : الغربية فى ملامحها وسماتها ، والأمريكية فى قيادتها وفى توظيفها (٢٦) ، وذلك قد تكون له تأثيراته السلبية بالنسبة لمقاصد وأهداف التدقيق المعلوماتى .

ولرد على التنويه السابق ، نقول : إن التعامل الواقع مع النظام العالمى الجديد ، يجعل من العولة نظاماً يجعل بذرة التقدم ، ويحل من التدقيق المعلوماتى وسيلة فاعلة لتحقيق التنمية البشرية الشاملة . وبخاصة أن العلم لا هوية له ولا أيولوجية ، وأنه ظهر أساساً لخدمة الإنسان وحل مشكلاته .

===== المنهج التربوي وقضايا الإقتصاد والتكنولوجيا وعلوم المستقبل =====

والحقيقة ، يمكن من خلال المناهج 'العاصرة' التى تمكس حقيقة عصر المعلومات ، يمكن إبراز أن تعهد الطفل أو التلميذ بالرعاية والاهتمام ، أمراً واجباً ولازماً ، وأن تحقيق ذلك ليس من قبيل التفضل أو الرفاهية ، وبخاصة أن طفل اليوم هو نصف الحاضر وكل المستقبل . لذا ، فإن الاستثمار فى التنمية البشرية بمثابة استثمار جيد على المستوى القومى . (٢٧)

أيضاً . من خلال المناهج التى تتضمن الإفرارات المعرفية الحديثة لعصر العولمة ، إبراز « أن العلم صار قوة الإنتاج الفائدة الحاكسة للعملية البشرية بكافة مناحيها الإبداعية والإحصائية والإقتصادية والسياسية ... إلخ ، وإن تطبيقات العلم والتكنولوجيا (فى عصر التدفق 'المعلوماتى ' ، صارت مسيرة أهداف الإنسان » (٢٨) .

التعليم عبر إنترنت

إن العنقود الرائدة في مجال الصناعة والمال والعلم ترون أن بدايات القرن الحادي والعشرين ، تبشر بانتقالنا إلى عصر ما قبل الحداثة ، حيث سيتحقق النموذج العالمي الجديد القائم على صيغة ٢٠٪ (يعملون) و ٨٠٪ (عاطلون عن العمل)

وفي هذا الصدد يتنبأ (رولاند برجر Roland Berger) بأنه سيتم إلغاء مليون ونصف المليون فرصة عمل - في ألمانيا - على أدنى تقدير في القطاع الصناعي ، خلال العقد القادم أبضاً ، يذهب (هربرت هتسلر Herbert Hezler) إلى أبعد من هذا ، إذ يتنبأ بأن الصناعة ستسلك الطريق نفسها الذي سلكته الزراعة ، فالإنتاج السلمي لن يوفر إلا نسبة ضئيلة فقط من القوة العاملة فرصة لكسب الأجر والقوت . (٢٩)

إن ما تقدم يخالف تماماً ما هو متوقع ، ويسير في اتجاه معاكس له ، إذ المتوقع في عصر العلم والتكنولوجيا ، أن يستقل الإنسان لعصر ما بعد الحداثة (الرفعية) ، خاصة أن الكمبيوتر والإنترنت قد فتحا عدداً من مجالات الاتصال والتواصل للشعوب المشترك على مستوى : الدول والأفراد على السواء .

والسؤال : هل يمكن الزعم بأن استخدامات الإنترنت لم تحقق أهدافها المأمولة ؟!

لقد جعل العلم المجتمع إنسانياً بطرق محددة تماماً ، وشكل تدريجي . فالعلم «غير موافقنا من سلوك الإنسان ، وأحل بالتدريج الروية والعقل محل القسوة والتحامل والخرافة» (٣)

لذا ، سما الناس "العلم الذي ينكب على توفير ما يحتاج إليه الإنسان في كل مظاهر حياته وفي كل أنشطته البدوية والذهنية باسم قد اشتقوه من لفظ المعلومة ذاتها ، فالذين قالوا إعلامية ركزوا على عملية إيصال مضمون المعرفة الحاصلة ، والذين يقولون معلوماتية يركزون على نسبة المعرفة إلى نواتج الأولى وهي المعلومة وتعلب كل شيء بها .» (٣٠)

تأسيباً على ما تقدم ، فالعلم يقوم على الرؤية والعقل ، ويشق قسمة من توفيره للأشياء ، التي يحتاج إليها الإنسان في حياته ، وذلك بتطلب تعليم المتعلم العلم المفيد والنافع ، حيث يمكن تحقيق ذلك بسهولة عن طريق شبكة إنترنت .

وهنا ، تظهر المشكلة التي يشبر إليها السؤال السابق ، حيث ثبت بما لا يدع مكاناً للشك ، أن الكمبيوتر والإنترنت قد أسهما في تقديم نوعية جيدة وفعالة من المردودات والأداءات في شتى المجالات ، ومن بينها مجال التعليم ، ولكنهما - في الوقت نفسه - قد أسهما في إحداث بطالة سافرة في مختلف قطاعات الأعمال ، إذ قد وفرا ملايين من العالة في شتى المجالات ، وذلك يمثل مشكلة حقيقية ، قد تفرد البشرية إلى مجتمع ما قبل الحداثة .

وعلى الرغم من ضخامة حجم المشكلة السابقة ، وتأثيراتها السلبية المتوقعة ، فالأمانة تقتضي إظهار الدور الكبير ، الذي تقوم به إنترنت في عصر التدفق المعلوماتي ، ويمكن لعلماء

===== المنهج التربوي وقضايا الاقتصاد والتكنولوجيا وعلوم المستقبل =====

الاقتصاد والاجتماع والأشروبولوجى .. إلخ ، التعرض للمشكلة السابقة ، التى تقع فى صميم مجالات تخصصاتهم .

وهنا ، قد يقول قائل : « ما الحكمة فى الإشارة إلى المشكلة السابقة ، طالما لن يتم دراستها ، والتفرق لبعض جوانبها ، بهدف محاولة وضع بعض الحلول » .

إن الهدف من لس مشكلة بعض السليبيات المتوقع حدوثها فى عصر العولمة والتدفق المعلوماتى ، هو الإشارة فقط إلى أن الكمبيوتر ليس بنهاية المطاف ، وإلى إبراز أن توظيف إنترنت له سلبياته المباشرة ، مقابل إيجابياته المتعددة الملموسة . والمهم فى الموضوع ، هو محاولة الاستفادة من إنترنت ، والاستعمال الأمثل للفعال لاستخداماته

وقبل التعرض لاستخدامات إنترنت ، يجدر الإشارة إلى أن العملية برمتها تتوقف على الدماغ (العقل) البشرى ، الذى على أساسه يتم الوعى الذاتى ، الذى يقود إلى تحقيق ارتباطات وروابط « منطقية غير غامضة ومباشرة » ، نتاجها أقرب ما يكون إلى نظام استدلالى ، حيث يمكن للمرء أن ينتقل عبر مسارات موثوق بها تماماً من أية نقطة فى النظام إلى نقطة أخرى « (٣٢) ، وذلك بالضبط ما يتطلبه التعامل الذكى مع إنترنت فى مجال التعليم .

وبالنسبة للتعليم عبر إنترنت ، يجدر التنويه إلى التوجه المهم التالى :

التعليم عبر إنترنت ... مدارس بلا أسوار :

ظهر اتجاه تربوي حديد ، يدعو إلى هدم أسوار المدرسة ، لتنتفح تماماً على المجتمع . وقد غالى بعض أصحاب هذا الاتجاه ، لدرجة أنهم يطالبون بإلغاء المدرسة كؤسسة تعليمية .

ويرى أصحاب الاتجاه السابق أن المدرسة ينبغي أن تكون بلا حدود : خاصة بعد الانفجار المعلوماتى الكثيف فى شتى المجالات والميادين . ويؤكدون أن المسئولين التربويين ، أو أولياء الأمور والمتعلمين ، حتى لو لم يكن لديهم الميل إلى العمل بالشكل السابق ، فإنه ينبغي العمل بجديّة لتعميم العكرة السابقة ، للأسباب التالية : (٣٣)

* الانخفاض المتواصل فى أسعار أجهزة الكمبيوتر ، جعل كل فرد متوسط الدخل يستطيع شراء جهاز الكمبيوتر ، فلماذا لا يتم الاستفادة به فى تعليمه : خاصة بعد أن ثبتت صلاحيته وفعاليتة فى التعليم !!

* زيادة كفاءة معدات التواصل وأساليب الاتصالات عن طريق شبكات الانترنت ، التى من خلالها يستطيع التعلم أن يجرى فى لحظات ، لينهل من كل جديد من شتى ألوان المعرفة ، فلماذا لا يتعلم بحرية عن طريق شبكات الإنترنت ، بدلاً من وجوده فى فصول مغلقة كتيبة ، يتعلم فيها بعض الموضوعات المقررة المحدودة !!

* يتيح التعلم عن طريق الكمبيوتر وشبكات الإنترنت الحرية أمام المتعلم للحركة والسفر والانتقال من مكان لآخر ، إذا تطلبت ظروفه الخاصة هذا ، فلماذا لا يستخدم هذا الأسلوب ، الذى يعطيه المزيد من حرية الحركة والانطلاق !!

ودون إبداء الرأى فى الموضوع السابق ، إيجابياً أو سلباً ، نقول بدرجة كبيرة جداً من

لثقة، أنه يمكن للمعلم والمتعلم عن طريق شبكات الإنترنت الاتصال بالمؤسسات التعليمية ومصادر المعرفة المختلفة في كل مكان ، وذلك يسهم في زيادة إنتاجية المعلم ، وزيادة قابلية المتعلم للتعليم ، كما يزيد فاعلية مشاركتهما الإيجابية والسريعة بالزملاء الآخرين في الأمكن الأخرى . والأدهي من ذلك ، يمكن للمعلم والمتعلم - على السواء - خلال جولتهما ورحلاتهم الترفيهية ، حمل جهاز الكمبيوتر أثناء السفر ؛ خاصة بعد انتشار أجهزة الكمبيوتر خفيفة الوزن ، مثل : الكمبيوترات الدفترية الفائقة النحافة ، والكمبيوترات الكفية التي تحول النص المكتوب إلى نص رقمي ، وتنقل البيانات بالأشعة تحت الحمراء .

وحيث إن البريد الإلكتروني ، بات جزءاً لا يتجزأ من بيئة الأعمال ، وسوف يستمر كذلك لفترة مستقبلية طويلة ، لذا يمكن للمعلم والمتعلم الاعتماد عليه في أداء أعمالهم أكثر من اعتمادها على السفر أو استخدام وسائل اتصال تقليدية . أيضاً ، يمكن للمعلم والمتعلم استعمال البريد الإلكتروني في تنظيم مواعيدها ومتابعتها وتنسيقها ؛ إذ يستطيع كل منهما طاعة جدول مواعيدهما ، لإدارة المواعيد الفائتة ، أو نقل المواعيد لأوقات أخرى .

وعلى الرغم من أن مجال التعليم بواسطة إنترنت لا يحقق التواصل المباشر بين المعلم والمتعلم في أحيان كثيرة جداً ، فإن عملية التعلم ذاتها يمكن أن تتحقق بفاعلية عبر شبكات إنترنت ، إذ بمجرد أن يأخذ المتعلم قراراً بتعلم موضوع بعينه ، يجد أمامه وصلات لنات من المواقع التعليمية التي تعرض هذا الموضوع . فعلى سبيل المثال ، يمكن من غير إنترنت ، التعلم بالنصوص والصوت والصور المتحركة أو الثابتة ، في أي وقت ودون أن يغادر المتعلم حجرته وبالطبع ، يستحيل تحقيق الأمر السابق دون توفر الإنترنت . فمن غير المعقول أن يطلب التعلم كتاباً من المكتبة في منتصف الليل . ومن غير المنطقي أن يتصل المتعلم بالمعلم ، دون وجود موعد سابق بينهما ، ليستفسر عن بعض الأمور الغامضة في مجال دراسي بعينه .

والحقيقة ، تعدد فوائد التعليم عبر إنترنت مجرد الحصول على المعرفة ، إذ بإمكان المتعلم ، وهو يجلس أمام جهازه ، الحصول على مصدقات وشهادات عليا ، دون أن يضطر لتوقف عن عمله ، أو مغادرة بلده والسفر إلى مكان آخر للحصول على درجة علمية .

وتوفر عملية التعليم عن بعد في إنترنت ، عدداً من التقنيات الحديثة ، من أهمها يأتي : (٣٤)

- * البريد الإلكتروني : يستخدم لإرسال المعلومات ، والواجبات المنزلية ، والتقارير ، والمشاريع ، والوثائق المستخدمة في الدورات التعليمية .
- * مجموعات الأخبار (Newsgroups) ، ولوحات المعلومات (bulletin boards) : تستخدم لعرض الآراء والأسئلة والأجوبة المتعلقة بالمسائل التعليمية .
- * الدروس الخصوصية التفاعلية (interactive tutorials) : يمكن استجلاها أو استخدامها مباشرة من مواقع معينة .
- * المؤتمرات النصية التفاعلية أو الدردشة (chatting) : تستخدم للحوار المباشر بين الطلاب والمعلمين بشكل جماعي .

* المؤتمرات القيدوية : تستخدم لإجراء التجارب العملية بالصورة الحية أو لعقد اللقاءات المباشرة .

الحوسبة التعاونية في التعليم :

لقد صاحب ظهور تقنيات الحوسبة التعاونية Collobroative computing ، ظهور مجموعة من المنتجات والخدمات الجديدة تقوم على أساس المعنى الحقيقي للعمل التعاوني . على الرغم من أن مفهوم الحوسبة التعاونية قد لا يكون مألوفاً للبعض ، فإن المنطق يقتضى أن يعمل الناس سوياً ليكونوا منتجين في شتى المجالات ، بما في ذلك مجال التقنيات .

وجدير بالذكر ، أن تطبيقات سوق الأعمال وطرق إدارة المؤسسات في العقدين الأخيرين ، كانت تقوم على أساس مجموعات العمل التي جلبت معها مشكلاتها الخاصة ، إذ تطلبت وجود دائرة لنظم المعلومات المعقدة والمكلفة ، وذلك حملها بعيدة عن متناول المؤسسات والمنظمات المختلفة

ولكن ، بيد الأمر مختلفاً اليوم ، إذ أسهمت تقنيات الحوسبة التعاونية في تقليص حجم القوى العاملة في المؤسسات بشكل كبير . وبذا أصبحت إدارة تلك المؤسسات أكثر مرونة وسرعة في التكيف ، كما أصبح نظام الإدارة أنفصياً ، حيث لا توجد طبقات إدارية بين الرئيس والمؤوس . وبالمطعم ، فإن مثل هذه البيئات ، يعتمد الموظفون على العمل الجماعي ، مما يخلق الحاجة إلى الكمبيوتر كتقنية تدعم التعاون .

وفي مجال التعليم - بعد الانخفاض الكبير في أسعار الكمبيوتر ، وبعد انتشاره الواسع واستخداماته في شتى المجالات بعد أن ثبتت فاعليته كتقنية تدعم التعاون ، وتلغى المسافات الرأسية بين العاملين في أية مؤسسة - كان من المهم جداً أن تلجأ المدرسة إلى هذه التقنية التي تلعب دوراً مركزياً يتسم بالحساسية والأهمية ، إذ عن طريقه يمكن ربط المدرسة عن طريق شبكات الإنترنت بجميع مصادر المعلوماتية ، على المستويين المحلي والعالمي على السواء .

وبعبارة ، يمكن حصر بعض مجالات الكمبيوتر كتقنية للحوسبة التعاونية ، التي يمكن إستخدامها في العملية التعليمية في الآتي : (٣٥)

- تسهيل عملية التفاعل بين التلاميذ بعضهم البعض ، وبينهم وبين المدرسين ، مما يسهل عملية مشاركة الوثائق واستعادتها .

- تمكن الموظفين الإداريين من الاتصال ببعضهم والتنسيق سوياً - دون مباحرة أماكنهم - بشكل آنى من خلال غرف الحوار أو الدردشة Chat rooms ، ولوحات النقاش whiteboards ، وأجهزة الفيديو ، ... إلخ ، وذلك يربح الموظفين من أعباء الاجتماعات المتكررة .

- تمكن التلاميذ والمدرسين من الاتصال بعضهم البعض بشكل لا آنى ، وفي أوقات مختلفة من خلال البريد الإلكتروني ، ومجموعات الأخبار ، وبرنامج جدولة المواعيد ، ونظم سير الأعمال systems workflow ، ... إلخ .

- تعمل كمخزن للمعلومات يمكن للتلاميذ النفاذ إليه على أساس المشروع أو العمل ،
الذي يكلفون به . كما تعمل كأسلوب للحوار والمناقشة بينهم وبين المدرسين في
المعلومات ، التي يحصلون عليها خلال العمل المشترك فيما بينهم .

- تسهل العمل الجماعي الآتي ، مثل اجتماعات إتخاذ القرار والتصويت على قرارات
بعينها ؛ خاصة عندما يكون المشاركون من إدارة المدرسة أو المعلمين أو أولياء الأمور ،
غير موجودين لأسباب خاصة .

وبعامة ، تؤدي المنتجات في تقنيات الحوسبة التعاونية بإستخدام الكمبيوتر ، مجموعة
من المهام ، تشمل : إعداد جداول الأعمال ، إدارة اتصالات المجموعات ، البريد
الإلكتروني ، النشر على الإنترنت ، مؤتمرات الفيديو على الويب ، إدارة المشروعات ،
مشاركة البيانات ، التصويت والاقتراع ، تفويض المهام ، وإصدار كشوف مرتبات
العاملين في المدرسة وكشوف مكافآت بعض التلاميذ .

وبالنسبة للنشر التعليمي على شبكات الإنترنت ، فإن فرق العمل التي تستخدم الإنترنت
تعد الجمهور الأول من المستخدمين لهذه التقنيات ، وهذه الفرق تتكون من مجموعات من المعلمين
الموزعين بين عدة مناطق جغرافية أو يعملون في عدة مدارس . أما العملاء ، فهم المعلمين الذين
يجتمعون في أية مدرسة في فضاء الإنترنت ، ويستخدمون هذه التقنية لإنجاز مهامهم .

وكمثال على ما تقدم .. دعنا نفترض أن معلماً أو مسئولاً تربوياً ، قد دُعِيَ لإعطاء
محاضرة عن موضوع أو حدث مهم باستخدام التقنيات التعاونية ، فيمكن للإدارة التي ينتمي
إليها هذا المعلم أو المسئول التربوي ، أن تجمع بين كل الأطراف المعنية بموضوع المحاضرة ، بدءاً
من المضيف وجمهور المستمعين في أي مكان باستخدام شبكة الأنترنت ، حيث يمكن لكل واحد
من جمهور المشاركين المساهمة بفاعلية في هذا العمل (الاستماع ، المناقشة ، التعليق ،
الاستفسار .. الخ) إذا رغب في ذلك ، كما يمكن لأي واحد قفل موقع عمله ، دون أن يقلق نفسه
بأية تفصيلات أخرى ، يرى أنها غير مناسبة أو مفيدة له .

ومن جهة أخرى ، يمكن باستخدام شبكات الإنترنت ، عرض قوائم بأسماء الأشخاص
الموجودين على هذه الشبكات ، وذلك يساعد المتعلم على الحديث مع من يشاء ؛ للاستفسار عن
أي موضوع ، أو لتبادل المعلومات والوثائق . وهذا التراسل الفوري instant messaging ،
يساعد المتعلم على الوصول للمعلومة من مواقعها الأصلية ، وفي زمن حدوثها الفوري ، وبذا
يتعلم بما يتوافق مع عصر المعلوماتية .

ولا يقتصر الأمر على التعلم الفردي ، إذ يمكن استخدام شبكات الإنترنت في تحقيق
التعلم في مجموعات حتى وإن كان أفراد كل مجموعة في أماكن متفرقة . حيث يتم من خلال
برامج الحوسبة التعاونية تفويض المهام ، ومتابعة وضع كل عضو من أعضاء الفريق وتقديمه في
أداء عمله . كما تقوم هذه البرامج ، بجمع مقدار الوقت ، الذي يتم تحديده لكل مهمة حسب
المشروع والبرم ، ويعرض البيانات التي تحققت ، أو المطلوب تنفيذها وفق الجدول الحسابي
لأغراض حساب الوقت وتقدير التكلفة ، وبمشاركة الأفكار والمعلومات هدف تفرعها أو

تطويرها ، وبذا يمكن متابعة تطور كل فريق وحالة كل مشروع .

وباختصار ، تتمتع الحوسبة التعليمية فى مجال التعليم بنطاق واسع من المزايا ، مثل :

١- التعاون على تنفيذ المشاريع التعليمية

٢- إدارة الوثائق العلمية والتاريخية .

٣- نقاش مجموعات العمل بالنسبة للمشروعات التى يقومون بها .

٤- تحديد الجداول المشتركة لمجموعات العمل .

٥- عرض نتائج الماقشات فى الوحدات المخصصة لهذا الغرض

٦- الإعلان عن المشروعات العلمية البحثية ؛ ليتمكن من لديه الرغبة الإسهام فى هذا العمل .

٧- معالجة المواضيع الساخنة التى تتطلب : كتابة التقارير المستعجلة عنها ، أو إبلاغ بعض الأشخاص :المعين لتنفيذ مهام سريعة مهمة ، أو متابعة تنفيذ القرارات السابقة وتعديلها إن لزم الأمر ذلك .

٨- إضافة برنامج يعينه لتخطيط الأحداث ، وفعاليات للمدرشة الآتية ، وإمكانية إرسال رسائل إلى أجهزة النداء الآلى .

٩- فهرسة الوثائق المستخدمة فى كل مشروع والتحكم فى كل إصدار من إصداراتها ، بحيث يستطيع كل من المعلم والمتعلم النفاذ إلى المعلومات التى يحتاجها .

١٠- إدارة المصروفة فى المدرسة ، وبيكلة سير العمل بالنسبة للمتعلمين والمعلمين والموظفين : الفنيين والإداريين .

١١- إتاحة المجال للتلاميذ ، ممن يعملون فى مشروع بحثى ، على إنشاء قناة تختص بهذا المشروع ، لتبث كافة الأخبار والتطورات والمعلومات الخاصة بهذا المشروع ، سواء أكانت على شكل بريد إلكترونى ، أم وثائق جديدة تتم إضافتها إلى شبكة الإنترنت الخاصة بالمدرسة ، أم خبر يتعلق بالمشروع البحثى وموجود على الشبكة العالمية .

١٢- إنشاء بيئة عمل Workspace للمدرسة تخزن على المعلومات التى تختص أو تنفرد بها ، وعلى المشروعات الحالية أو المستقبلية .

١٣- إنشاء بيئة شخصية لكل متعلم ، تخزن على المعلومات التى يرى أهمية تعريف الآخرين بها .

١٤- توفير التكلفة المادية ، قياساً بتكلفة فاتورة الهاتف الشهرية .

خلاصة القول ، لقد غيرت الإنترنت كل شئ ، فى التعليم ، ومنها الطريقة التى كنا نعمل بها . على الرغم من ذلك ، فهناك المزيد من الابتكارات والانجازات المتوقع حدوثها فى القريب العاجل ، باستمرار التطور فى تقنيات الحوسبة التعاونية

القسم الرابع عشر

إشكاليات المنهج التربوي المعاصر

(٥٥) الإشكاليات في التربية .

(٥٦) الإشكاليات في المنهج التربوي .

(٥٧) رؤية لمقابلة إشكاليات المنهج .



الإشكالية في التربية

يتميز الإنسان عن غيره من سائر الكائنات الحية بالقدرة على التفكير في حل المشكلات التي تصادفه في حياته . ولكن ، إذا عجز الإنسان عن حل مشكلة ما ، بمعنى أن ذكاءه لم يسعفه في وضع الحلول المناسبة لهذه المشكلة ، ففي هذه الحالة يمثل الموقف إشكالية بالنسبة للإنسان .

وتساعد التربية الإنسان على مقابلة الإشكاليات التي تقابله في حياته المعيشية عن طريق التكيف والتفاعل مع البيئة ، بتنمية جسمه وعقله ومراهبه ، وتهذيب خلقه وإكسابه عادات حسنة ومهارات نافعة واتجاهات إيجابية ، وبإصلاح سيرته وتوافق ذاته مع الآخرين .

معنى ما تقدم ، أن التربية هدفها الأول والأخير هو الإنسان . ولكن ، الأمر لا يقتصر فقط على ذلك ، إذ تعمل التربية على إصلاح بيئة الفرد الاجتماعية ، كما أنها تسعى إلى تحقيق تكيف وإخضاع البيئة الطبيعية لإرادة الإنسان ، كذا تنمية موارده حسب حاجاته وأهدافه ، من أجل تحقيق المزيد من رفاهية الإنسان وسلامه الداخلي وسعادته وتفاعله مع الآخرين بأمن وأمان

وعلى الرغم من الأهداف النبيلة للتربية التي ذكرنا بعض جوانبها فيما تقدم ، فإن التربية قد تكون من الأسباب المباشرة في شقاء الإنسان وتعاثته . وليس أدل على ذلك من أن بعض المفاهيم والمضامين التي تحملها التربية الحديثة بين طياتها فيما يختص بإطلاق حرية الإنسان في تعلم ما يشاء أو ما يرغب فيه كانت نتائجها سلبية ، إذ أن هذا التوجه في التربية جعل التلميذ في أغلب الأحيان يختار المجالات السهلة البسيطة بحجة أنها تتوافق مع ميوله وحاجاته ورغبته ، فكانت النتيجة تخريج أجيال من المخرجين من ذوي الثقافة الهشة المحدودة ، ومن ذوي التعليم المتراضع في النوعية والمتدن في المستوى ، وذلك بعكس ما تتطلبه احتياجاته الحقيقية ومسئوليته الفعلية العملية المستقبلية في عصر ، يتسم بالتقدم العلمي والتطور التكنولوجي المتسارعين في شتى المجالات والبياديين .

أيضاً ، تتضمن تعليمات التربية الحديثة نبذ فكرة العقاب ، وجعل العملية التعليمية ثواباً على طول الخط . ولقد أدى ذلك إلى تمرد بعض المتعلمين ، وجعلهم يتحدون النظام عن قصد ، فأدى هذا الوضع بدوره إلى حدوث مصادمات وتصادمات داخل المدرسة ، أدت إلى مردودات سلبية خطيرة . مثل :

- * إقرار بعض التعاليم والدعاوى المخاطفة في نظام التعليم .
- * افتقار حجرة الدراسة لديناميات التفاعل بين المعلم والمتعلم .
- * زيادة نسبة التسرب من المدرسة .

* انخفاض مستوى عملية التعليم والتعلم .

* رفض القوانين واللوائح والتشريعات المنظمة للعمل داخل المدرسة .

* النزوع إلى التمرد ومقاومة السلطات التعليمية ، وعدم قبول أفكار المعلمين .

من هنا ظهرت دعوة تطالب برودة تربية ، على أساس أن التربية الحديثة فشلت في تحقيق الأهداف المرجوة منها . وبدا ، بات شأن التربية شأن العلوم الإنسانية الأخرى ، فأصبح الناس يشكون في نيل أغراضها ومقاصدها ، أو في إمكانية تنفيذ الأهداف المرسومة لها .

وما زاد من صعوبة موقف التربية ، أن هناك اتجاهًا قويًا يجد صدى مسموعًا في الأوساط العلمية بأن التربية لم تكن علمًا مقننًا في الماضي ، ولن تكون كذلك في الحاضر ، إذ أنها مجرد احتجادات لبعض التربويين ، تعكس وجهة نظرهم في بعض القضايا المرتبطة بالإنسان . ويسوق أصحاب هذا الاتجاه الحجج والأدلة التي تعضد وجهة نظرهم ، التي تقوم على أساس أن التربويين أنفسهم لم يتفقوا بعد على معنى واضح للتربية ، ولم يحددوا بعد أهدافها وأغراضها في عبارات متناقضة ومتراصة ، يمكن عن طريقها استنباط أو استنتاج نظرية محددة في التربية . وفي هذا الصدد ، نجد أن أصحاب الترجمة السابق يذكرون التعريفات التالية للتربية: ^(١)

* أنها عملية تتفتح بها قابليات المتعلم كما تتفتح النباتات والأزهار (فرويل) .

* أنها إعداد للحياة الكاملة (هيرت سينسر) .

* أنها إعداد للحياة بواسطة الحياة (دكرولي) .

* أنها عملية يكتسب الفرد عن طريقها خبرات تؤثر في أعماله المستقبلية ، وتجعلها أكثر إحكامًا وسداداً (وليم باجلي) .

* هي تنظيم القوى انبهرية عند الإنسان تنظيمًا ، يضمن له حسن التصرف والتكيف في عالمه الاجتماعي والمادي (وليم جيمس) .

* هي إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال والكمال (أفلاطون) .

* أنها عملية تهدف إلى إعداد العقل لكسب العلم (أرسطو)

* هي الطريقة التي يكون بها العقل عقلًا آخرًا (جون سيمون) .

* هي التي تجعل الإنسان صالحًا لأداء أي عمل ، عاما كان أو خاصًا بذكاء وأمانة ومهارة في السلم والحرب (جون ملتون) .

* هي تنمية كل قوى الطفل تنمية كاملة متلائمة (بستالوزي)

* أنها تصل بالإنسان إلى الكمال الممكن (كانت) .

* تعمل على إعداد الفرد ليعبد نفسه أولاً وغيره ثانيًا (جيمس مل) .

* أنها تهذيب القوى الطبيعية للطفل كي يكون قادرًا على أن يعيش حياة خلقية صحية سعيدة (جيلي) .

ثم يتسالمون عن الحكمة في وجود التعريفات آنفة الذكر ، وغيرها من التعريفات التي

تفسر معنى التربية ، على الرغم من أن الهدف الأول والأخير لها هو الإنسان . وعليه ، لماذا لا يوجد تعريف جامع للتربية يشير إلى أهدافها وأغراضها ومقاصدها ؟ أيضاً ، لماذا تختلف أهداف التربية باختلاف الشعوب ، وطرق تفكيرها ، وحياتها وبيئتها ؟ كذلك ، لماذا أصبحت التربية فى عصرنا الحديث ذات هدف مادي . بعد أن كانت ذات هدف روعى أو معنوى فى العصر السالف القريب ؟

والحقيقة أنه على الرغم من أن الهدف الأول للتربية هو النماء الكامل والمتكامل لجميع جوانب الإنسان ، فإن هدف التربية كما تشير التعريفات آنفة الذكر بات يقتصر فى أغلب الأحيان على جانب واحد دون بقية الجوانب ، وذلك مثل : (تربية العقل) أو (تربية الشخصية) أو (تربية الخلق) أو (كسب العيش) أو (الاعتماد على النفس) أو (القدرة على التعامل مع الآخرين) ، وذلك يمثل إشكالية حقيقية ونعلية للتربية .

الإشكالية في المنهج التربوي

تشير لفظة (منهج) عديداً من التساؤلات ، من أهمها ما يلي :

- * ما المقصود بالمنهج ؟
- * وما الفرق بين المنهج المقرر ، وبين المنهج والبرنامج ؟
- * وما المجالات والميادين التي يتطرق إليها المنهج ؟
- * وما المهام التي ينبغي أن يقوم بها المنهج ؟
- * وما الدور الذي يمكن للمنهج أن يلعبه لمقابلة ظروف العصر وتحدياته ؟

ولقد أظهرت الدراسات والبحوث التي تطرقت إلى موضوع (المنهج) لتجيب عن الأسئلة السابقة أنه من الصعب إعطاء تعريف واحد جامع مانع يحدد معنى المنهج ، وذلك لسعة هذا الموضوع من جهة ، ولتعدد الآراء أحياناً ولتضاربها أحياناً أخرى بالنسبة لهذا الموضوع من جهة ثانية ، وذلك يمثل إشكالية فعلية .

أيضاً ، أظهرت الدراسات والبحوث صعوبة وضع حدود فاصلة لمعنى كل من المقرر والمنهج والبرنامج ؛ لارتباط ذلك بالسياسة التعليمية المعمول بها والفلسفة السائدة في المجتمع لذا نجد في بعض السياسات التعليمية أن المنهج يرادف في معناه المقرر ، بينما لا يتحقق ذلك في بعض السياسات التعليمية الأخرى . كما نجد أن البرنامج يكون أعم وأشمل من المنهج في بعض الممارسات التربوية ، ولا يتحقق ذلك في ممارسات أخرى .

وإذا أخذنا في الاعتبار أن المنهج التربوي بمثابة مفتاح النجاح في العملية التربوية ، أدركنا أن فلاح حال التعليم وكماله يرتبط ارتباطاً مباشراً بالاختيار الأمثل لما ينبغي أن نقدمه لأنثانا كي يتعلموه . ولكن الاختيار الدقيق للمعدّد القليل من المواد التي يجب تعليمهم للتلاميذ من بين المواد المتعددة ذات القيمة المهمة ، بات مسألة صعبة وشاقة وشائكة في ظل التغيرات السريعة والمتلاحقة التي يموج بها عصرنا ، والتي ميزت السنوات الأربعين الأخيرة من القرن العشرين عن جميع السنوات التي سبقتها .

ومن الصعوبات الحقيقية ما له علاقة بعملية تعليم المنهج ، إذ بعد التحديد الدقيق لما ينبغي أن يتعلمه التلاميذ ، ربما يفشل المنهج في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة منه بسبب أساليب وطرائق التدريس المتبعة في تعليم هذا البرنامج . أيضاً ، قد تكون الطريقة من الأساليب المباشرة لحل المنهج لا بوابك العصر ، ويجعل موضوعاته غير مناسبة لظروف الزمان والمكان .

وتمثل المجالات التي يتطرق إليها المنهج أو المهام التي يقوم بها إشكالية حقيقية . ويعود ذلك إلى ارتباط المنهج بالظروف الاقتصادية والسياسية والثقافية التي يمر بها المجتمع . أيضاً ، يعكس المنهج بصورة مباشرة أو غير مباشرة القوانين والتشريعات المعمول بها في المجتمع ، والتي عن طريقها تتحدد طبيعة العلاقات بين الناس فيما بينهم من جهة ، وبين الناس والسلطة الحاكمة من جهة أخرى ، وذلك يمثل بالفعل إشكالية حادة .

ومن الإشكاليات الصعبة جداً هي تحقيق الديمقراطية في المنهج . بمعنى ، إمكانية إكساب السلوك الديمقراطي لجميع أطراف العملية التعليمية ، خاصة وأن الحياة الحديثة تحث الديمقراطية . وفي المقابل ، فإن الديمقراطية تركز التربية لدرجة التفديس . وبما يجعل هذا الموضوع مهماً بدرجة كبيرة ، على الرغم من حدته وصعوبته أن " الديمقراطية أولاً وقبل كل شيء نظام وأسلوب من الحياة المشتركة ومن الخبرة المقترنة بالاتحاد والاشتراك والتفاهم المشترك " (٢) .

وأخيراً ، فإن التعرض لطبيعة الحرية كأحد جانبي مشكلة السيطرة الاجتماعية يمثل إشكالية حقيقية ، وذلك من منطلق أن " الحرية الوحيدة ذات القيمة الباقية هي حرية الذكاء . أي ، حرية الملاحظة والحكم التي تمارس في سبيل الوصول إلى أهداف لها قيمة في ذاتها " (٣) .

وبما ، يمكن تحديد أهم إشكاليات المنهج التربوي في الآتي :

١ - المنهج كقوة اجتماعية :

إذا نظرنا إلى المنهج كمجموعة من المواد والمقررات التي يدرسها التلاميذ ، وكمجموعة لخبرات التربية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخل حدرانها أو خارجها ، يصبح المنهج قوة فاعلة لها وظائفها الاجتماعية .

والسؤال : ما حدود هذه القوة ؟

من المفروض نظرياً أن يعكس المنهج فلسفة المجتمع ، وأن يوفر احتياجاته الدائمة في تكوين الكوادر المؤهلة علمياً من ذوي المهارات والقدرات العقلية العامة والقيم والاتجاهات المرغوبة ، وأن يوفر أيضاً احتياجات المجتمع المتغيرة ، مثل : الصالة ، والمهارات النوعية والمتخصصة .

ولكن الواقع الفعلي للموس يشير إلى انحسار بعض أدوار المنهج أو محدوديتها وقلة تأثيراتها ، بسبب فعاليات المؤسسات التربوية الإعلانية الأخرى من جهة ، وبسبب ضعف تأثير التربويين كقادة تنويريين ، يستطيعون فرض آرائهم وتوجيهاتهم على الساحة من جهة أخرى .

٢ - المنهج كمنظومة :

إذا نظرنا إلى المنهج كمنظومة تتأثر عملية بنائها بعوامل عديدة متداخلة ومتشابكة ، يمكننا القول بأن المنهج ليس معزولاً عن المؤثرات الثقافية الأخرى . وإنما تقوم بيه وبين تلك المؤثرات علاقات تبادلية ينفي أن تقوم على أساس التأثير والتأثر

ولكن إمكانية تحقيق العلاقات تبادلية التأثير بين المنهج والمؤثرات الثقافية الأخرى ، تكون عملية صعبة وشاقة بسبب عدم قيام جسور قوية بين المدرسة والمجتمع . فعلى الرغم من أن المدرسة مشغولة بعمومها العديدة ، فإن المجتمع لا يكتفى بعدم تقديم يد المساعدة المطلوبة أو التأييد المطلوب لها ، وإنما يحملها بجانب مسؤوليتها ، مسئولية التصدي للمشكلات المعنوية الحدية ويطلب منها وضع الحلول الإيجابية لها .

ولا يعني ما تقدم ، أن المنهج يعزل عن المؤثرات الثقافية الأخرى . لأن غالبية فُرسان الساحة وقادة الفكر قد حققوا موافقهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية والعلمية من

خلال تعلم المنهج ، وبالتالي فإنهم لابد وقد تأثروا بدرجات متفاوتة بما يحمله المنهج من أفكار ومضامين علمية واجتماعية وتربوية .

بمعنى : يمكن أن يكون للمنهج تأثيراته القوية في ظل الظروف الطبيعية للتطبيق العملي ، دون أن يكون للتأثيرات الثقافية الأخرى مساحة تذكر على خريطة المنهج . وفي المقابل ، يتأثر المنهج فقط بالأفكار والتيارات التي يروج بها المجتمع في حالات استثنائية طارئة كالأزمات والحروب والنزاعات القبلية والانقسامات الداخلية .

وكتيجة لما تقدم ، يمكننا الزعم بأنه في ظل الظروف الطبيعية المواتية ، يكون المنهج صالحاً ، لأنه يحقق احتياجات المجتمع ، ويقابل ظروف المتعلمين ويوفر مطالبهم ، أما في ظل الظروف الصعبة التي تفرز تبايناً في الآراء ، واختلافات في التوجهات ، قد لا يتناسب المنهج مع ظروف الزمان والمكان ، ويتمسك بأهذاب بالية ، ولا يوفر احتياجات المجتمع من الأفراد من ذوي الكفاءات العلمية والمهنية العالية ، ولا يفجر طاقات الإبداع عند التلاميذ ، ولا يسهم في إعداد الكوادر من ذوي العقليات القوية القادرة على التفكير والابتكار .

٣ - المنهج كمجموعة خبرات :

ينبغي الاهتمام بغفر الخبرات التعليمية التي يجب تقديمها للتلاميذ ، للتأكد من أنها ثمينة ولا تشوبها أية شوائب أو عوائق ، وذلك قبل تضمين المنهج لتلك الخبرات . ولكن تحقيق ذلك عملية صعبة ، بسبب الغزوات التعليمية والثقافية الشرسة المقصودة لـس بعض التوجهات المفرصة والهدامة .

إن ما سبق ليس دعوة للانغلاق والتفوق ، وإنما هو دعوة جادة للانفتاح على العالم الخارجي ، وفتح الباب على مصراعيه ، طالما تتم عملية اختيار الخبرات التي يتم تقديمها للمتعلمين بوعي وفهم كاملين ، وذلك بجعل عملية تخطيط المنهج عملية خطيرة : لأن مصير الأمة يتحدد على ضوئها .

إذاً ، ينبغي أن يتحمل مسئولية تخطيط المنهج سلطة قادرة واعية ، تستطيع ممارسة اختصاصاتها في اختيار الخبرات التربوية المناسبة ، وفي متابعة ومباشرة تنفيذها ، وفي توجيه الآخرين للعمل الجاد النضر

وإذا نظرنا للمنهج كمجموعة خبرات ، فإن عملية توزيع هذه الخبرات على مستوى المراحل والصنوف تتطلب عملاً دؤوباً بناءً ، لضمان مراعاة مراحل النمو الجسدية والعقلية عند التلاميذ ، ولضمان وضع حدود وفواصل بين متطلبات كل مرحلة من المراحل .

٤ - المنهج كضرورة تربوية وتعليمية :

ينبغي أن ترتبط البرامج التي تقدمها المدرسة - والتي تعرف بالمناهج - بعلاقات عضوية مع بقية البرامج التي تقدمها المؤسسات التربوية الأخرى ، مع الأخذ في الاعتبار الحدود المسموح بها لبرامج كل مؤسسة على حدة .

ولقد أوضحنا في موقع سابق صعوبة حدوث الترابط بين برامج المؤسسات التربوية

الموجودة فى المجتمع . ومن هنا يكون المنهج ضرورة تربوية وتعليمية لتعليم النشء ، وإعدادهم للحياة ، وذلك على أساس أنه الوسيلة أو الأداة الوحيدة التى يتم إعدادها وتعليمها عن قصد بطريقة منظمة .

وبما يؤكد ضرورة وجود المنهج أنه طالما توجد المدارس التى تقدم خدمات تعليمية وتربوية ، فلا بد من وجود المنهج الذى عن طريقه يمكن تحقيق ذلك الغرض أو الهدف .

وبعامة ، لا يمكن الإفلات أو الخلاص من المنهج على المستوى الفردى أو الجمعى ، لأن ذلك يعنى ببساطة إغلاق المدارس ، وهذه عملية يستحيل تحقيقها أو مجرد التفكير فيها . وبذا ، ينتمى المنهج إلى مجموعة الأشياء ، التى يمكن وصفها بأنها ثابتة ولا تتغير . ولا يعنى ذلك 'نشآت فى الوجود' ، فالمنهج موجود ، وسيظل موجوداً ، طالما هناك أطفال يدخلون المدارس . وهناك أولياء أمور يريدون تعليمهم .

وفى المقابل ، لن يعنى المنهج شيئاً يذكر بالنسبة للمتسربين من التعليم ، لأن علاقتهم بالتعليم النظامى لن يكون لها وجود حقيقى . بمعنى ، أن المنهج كضرورة تربوية وتعليمية ، لن تكون واضحة تماماً فى ذهن الإنسان ، طالما انقطعت صلته بالتعليم النظامى .

والسؤال : إذا كان المنهج ضرورة تربوية وتعليمية . بالنسبة للتلاميذ المنتظمين بالمدرسة . فما السبيل لتحقيق ذلك بالنسبة لمن لا يواصل التعليم ؟

إن صعوبة جعل المنهج بمثابة ضرورة تربوية وتعليمية بالنسبة لمن لا يواصلون التعليم ، يمثل إشكالية حقيقية ، لذا ينبغي التفكير فى طرائق وأساليب لتعليم المتسربين ، من خلال تحقيق فكرة التربية مدى الحياة بالنسبة للذين لا يكملون دراستهم لأى سبب من الأسباب .

٥ - المنهج كمنتوج اجتماعى :

بادئ ذي بدء ، نقول إن المنهج ليس هو ما يختص هنا وهناك بصورة عشوائية ، وإنما هو نتاج كل مجتمع من المجتمعات ينسج صلاته بخيوط العنكبوت ، بحيث يكون لهذه الصلات خصائص الأشياء ، التى يحيكها فيصنع منها شبكة تحمل معنى وجوده . وأيضاً ، بهذه الصلات يحقق المجتمع آماله وطموحاته ، وبذا يشبع المنهج حاجات التلاميذ ويحقق مطالبهم .

ومن منطلق أن المنهج مجموعة من الأنشطة والخبرات التربوية التعليمية ، لذا ينبغي أن تكون هذه الأنشطة والخبرات بمثابة القوى اللازمة لتأكيد التركيب الداخلى للمنهج ، وبثابة الطاقة الفاعلة لبحاظ على بنيتة الخارجية .

تأسيساً على ما تقدم ، يكون المنهج مجموعة من الأشياء الضرورية للنماء على المستوى الفردى والجمعى معاً ، وذلك حسب حدود الحرية التى يسمح بها المجتمع .

ولكن : ما مجال الحرية المسموح بها فى المنهج ؟

لا يمكن تحديد إجابة قاطعة ومحددة عن السؤال السابق ، لأن مجال الحرية المسموح بها فى المنهج لا يتحدد بصورة عشوائية أو ارتجالية ، وإنما بقوانين لها طبيعة فيزيائية وإحيائية

اجتماعية وأخلاقية وإحصائية ، وذلك يجعل هذه العملية صعبة وشائكة .

وما يؤكد الاستنتاج السابق أن تأكيد المادة والكيفيات الثانوية والحياة والوعي ، لا تقل واقعية عن السمات الكلية للعالم . أيضا ، توجد في الطبيعة تأليفات كمية صرفة ، كالأوزان الجزيئية ، هي حين أن هناك تأليفات أخرى تترتب عليها تغيرات كيفية ، مثل خواص الماء التي لا سبيل إلى استخلاصها مطلقا من خواص كل من الأيدروجين والأكسجين .

٦ - المنهج كانبثاق للمعرفة :

يوجد ارتباط وثيق بين بعض المركبات المكانية الزمانية ، وبين بعض الوقائع التجريبية مثل المادة والجبروتية والكمال (Entelechy) والمعرفة ، وأبضا الخير والجمال والحق .

ولدراسة علاقة الترابط القائمة بين " الكيفية " و " ودعامتها المقولبة " ، ينبغي دراسة علاقة الترابط الموجودة بين الذهن (أو العقل) والجهاز العصبي .

وفي هذا الصدد ، نقول : " إن العقل شيء جديد في دنيا الحياة ، ولكنه مع ذلك ليس كياناً مستقلاً أو واقعة منفصلة . وأية ذلك أننا هنا بإزاء عملية واحدة يعينها : نراها مجرد عملية حيوية إذا نظرنا إليها في سياق التغذية والتنفس والإخراج ، ونراها على مستوى آخر مختلف تماماً إذا نظرنا إليها في مظاهرها الفريدة ، بوصفها عملية ذهنية ذات معنى أو دلالة . ومفرد هذه النظرية أنه حينما تكون لأية عملية عصبية صفاتها النوعية الخاصة المتشكلة في تعقدها وشدها ، وارتباطها بغيرها من العمليات والبنائيات (Structures) ، فإنها لابد من أن تتخذ سمات جديدة ، بحيث إنها تتحور لتصبح ذات طابع عقلي (Mental) ، وإن كانت ما تزال في الوقت نفسه ظاهرة حيوية " (٤)

إن من شأن بعض الحركات أن تولد المادة الكيميائية ، كما أن من شأن بعض التأليفات الكيميائية أن تولد الحياة . وليست هذه الجدة بمثابة شيء مضاف ، بل هي ضرب من الانبثاق الذي يشير إلى تلك اللحظة الحاسمة ، التي يتولد عنها مركب كيمي ، يكون له طابع التعقيد وعدم التجانس بالنسبة إلى العناصر التي تركب منها .

بمعنى : أن في إمكان كل انبثاق حادث أن يصبح بدوره مسرعا لانبثاق جديد ، ومن ثم فإن الحقيقة المكانية الزمانية تتسع رويداً رويداً ، فتتخطى دائرة التحديدات المقولبة ، وتولد كثرة تعتقد يوماً بعد يوم من الكائنات المادية والحية والواعية ... الخ .

وعلى النمط نفسه تتشابهك جميع صنوف المعرفة : لتعطي ما يمكن أن نطلق عليه مشروعا لنهج ترموي . ويمكن ترجمة هذا المشروع في بناء منهجي ، إذا ما تم تحديده بالحدود اللازمة والواجبة بدقة ، يمكننا وضع فواصل لما يتم تقديمه في كل مستوى من مستويات التعليم .

والآن : ما إمكاناتية حدوث التداخل والتكامل بين صنوف المعرفة التي تتشكل البنية الأساسية للمنهج ؟

وما مدى سيادة مادة دراسية أو أكثر على بقية المواد الدراسية الأخرى ؟
يحفظ الجهاز العصبي الأفعال المشبعة فقط ، دون غيرها من الأفعال . وطالما هناك تعلم

وتدريب ، فإن مهمة الثقافة الاجتماعية تقتزن مهمة علم الأحياء ، وينبثق علم ببنى مشترك : إحيائي واجتماعي ، ليس فيه نقل من علم الاجتماع إلى علم الأحياء ، ولا تماثل بين علم الاجتماع وعلم الأحياء ، وإنما يوجد مستوى اجتماعي شامل ، ومستوى إحيائي مشمول (5)

وعلى النمط نفسه ، تتحدد ميول التلاميذ ما يشبع رغباتهم ويحققها بالنسبة لدراسة المقررات المختلفة . وعلى مستوى المواد الدراسية المختلفة ، توجد خيوط للتآكل يمكن من حلها أو عن طريقها تحديد قنوات بينية مشتركة تربط بين هذه المواد الدراسية .

وعلى الرغم من هذا الأساس المشترك بين المواد الدراسية ، فليس من الضروري النقل من علم لآخر ، أو التماثل بين علم وآخر .

ولكن : ماذا عن المستوى الشامل والمستوى المشمول في المنهج التربوي؟

يقصد بهما النظم المنهجية التي تتبع الرسم والتقسيم والتحديد ، وفي كلمة واحدة المفاضلة ، وذلك يمثل لب المشكلة بالنسبة لقضية تحديد محتوى المنهج التربوي ، خاصة وأن لكل مادة تعليمية استقلالها النسبي وأهميتها الخاصة .

حقيقة ، تتشابه عمليات ابتشاق مختلف العلوم وتطورها ورسوخها بدرجة كبيرة على أساس أنها انعكاس لبهده عظيم وكبير ، تم إنجازه وتحقيقه على أيدي المتخصصين في هذه العلوم ، وعلى الرغم من ذلك يظل لكل علم هويته الخاصة به .

٧ - المنهج كحائظ ضد :

من منطلق أن التربية وحده تمثل طريق انتفاهم المشترك على مستوى الأفراد . كما أنها السبيل الأوضح لوجود لغة مشتركة بين الباس والسلطة ، يمكننا الزعم بأن المنهج التربوي يكشف عن مجتمع نشيط متحرك للداخل ، حيث يقوم كل فرد في هذا المجتمع بدوره المحدد والمميز . أيضاً ، يمكننا الزعم بأن المنهج التربوي يكشف كذلك عن مجتمع نشيط متحرك للخارج ، لأنه من وسائل الأمة لصد الهجمات والغزوات الثقافية الخارجية الوافدة .

والسؤال : كيف يتحقق ما تقدم ؟

ليكون المنهج كحائظ صد قوى ومتين ، ينبغي أن يرفض تماماً ما ثبت عدم صلاحيته أو نفسه ، سواء أكان ذلك على مستوى التراث أم على مستوى الأمور المعاصرة . كما ، ينبغي أن يتشدد المنهج بالنسبة للأمور الفاسدة ولا يقبلها ، سواء أكانت مادية أم معنوية . ويتطلب تحقيق ذلك تصفية وتنقية الثقافة المحلية من الشوائب التي قد تكون عالقة بها ، حتى لو أدى الأمر إلى حدوث ثورة ثقافية حقيقية . وقد يستدعي مواجهة الغزو الداخلي تضاعف الجهود المخلصة لإصلاح حال التعليم ، في محاولة لبناء الإنسان القادر على مقابلة ظروف العصر ومواجهة تحدياته .

وأيضاً ، ليكون للمنهج دوره الفاعل في التصدي لمحاولات الغزو الفكري الخارجي ، ينبغي التدقيق في الماهج المسبوبة للتأكيد من خلوها من الأفكار المقصودة المفروضة التي تسعى لاختراق عقول المتعلمين وتدميرها . أيضاً ، ينبغي الأخذ بالأسلوب العلمي في تحليل محتوى الماهج الوافدة ؛ لصمان خلوها من الآراء والترهفات التي تحاول تزييف الحقائق ، بهدف قتل روح

الانتماء للوطن عند المتعلمين ، ويغرض الإقلال من شأن الثقافة القومية وتشويهها أو تصعيثها ههنا .

ويجدر الإشارة إلى أن الغزو الثقافي الخارجي يحدث في حالة وجود وهى أو ضعف عه فى الثقافة القومية المحلية ، فتحاول أن تقف على قدميها بالإطالة على العالم الخارجى ، فتقع فى المحذور ، إذ نجد نفسها أسيرة لثقافات خارجية .

وعامة ، يمكننا تأكيد أن تقدم أية أمة من الأمم وهى بقدرة أفرادها على معرفة ومتابعة كل جديد ونافع ، بهدف إجلاله محل القديم الذى لم يعد مناسباً لروح العصر وظروفه . ويتطلب تحقيق ذلك ، القدرة على امتلاك حرية النظر والمراجعة ، التى - من خلالها وعن طريقها - يمكن إعلان نتائج النقد لأى موضوع من الموضوعات ، وبذا يمكن تخطئة ما ينبغي تخضتته ، أو إهدال ما يثبت فشله وعدم جدواه . كذا ، هدم ما ينبغي هدمه ، ليعلى محله كل جديد محسوس وحديث ومدرّس

والسؤال : ما إمكانية قيام المنهج بدوره كحائط صد ضد الهجمات الشرسة المقصودة ضده : بهدف تعطيل أدواره المرجوة منه ؟

فل لإجابة عن السؤال السابق ، نقول إن المواقف الملحة والمخيرة التى تقتضى تدخل المنهج التربوى وتتطلب قيامه بدوره كحائط صد عديدة ومتنوعة ، بحيث يصعب عليه أداء هذ الدور منفرداً على الوجه الأكمل وبالنظرية المثلى ، ما لم تعضده الهيئات والمؤسسات الشعبية بجميع إمكاناتها المادية والمعنوية ، وبكل توجهاتها الفكرية والسياسية .

ولإجابة عن السؤال السابق ، نقول إن صعوبة تحمل المنهج التربوى مسئولية المهمة السابقة منفرداً ، تعود بالدرجة الأولى لتعدد المواقف ، التى تتطلب أن يكون له فيها دور قيادى وإرشادى ، وذلك ما يوضحه الحديث التالى :

قد يلتزم المنهج بموقف دفاعى فى بعض الأحيان ، لمحاولة صد الغزوات الخارجية التى تحاول تخريب العقول ، أو زعزعة الثقة بالإنسان ، أو تعمل على استئثار الاتجاهات الشمولية غيبية كانت أو وصعية ؛ لتعطيل العقول وتقطيع أواصر الحوار ونهيج الأنفس فى ماسقات عقيمة تستنفد طاقة أفراد المجتمع . وقد يتبنى المنهج موقفاً دفاعياً ضد بعض الأفكار الدخيلة التى تحاول أن تعود به خطوات واسعة للخلف ، أو تسعى إلى أن تتقهقر به إلى عصور الظلام وهنا ، يحاول المنهج أن يتصدى للاتجاهات الرجعية ، التى تسعى إلى صب الشباب فى قوالب حديدية لا مخرج منها ؛ لتجعلهم مجرد آلات بشرية يزعم زيادة الإنتاج ، أو التى تحاول أن تحشو أدمغة التلاميذ بالخرعيلات والأوهام الفكرية والتاريخية ، وقد يصل الأمر إلى محاولة حشو أدمغة التلاميذ بالأوهام العلمية والفنية ، وغير ذلك من الأمور التى تشوه نفوسهم بكل مظلم أو زيف أو جامد من القيم المعادية للحضارة والتقدم ، الهادمة للحرية وحقوق الإنسان ، السافرة لكل شعور بالآخرية فى الوطن وفى الإنسانية .

A - المنهج كتنظيم وتنظيم وممارسة :

يمكن النظر إلى المنهج كمخرج لعلاقات متداخلة ومتشابكة تبدأ بالتفكير فيه والتخطيط

له ، وتمر بأساليب تدريسية ، وتنتهي بتأثيراته على الأفراد والمجتمع . ولا يمكن بالضبط تحديد أهداف وغايات نهائية للمنهج : لأن تأثيراته الضمنية قد تكون أقوى بكثير من الأهداف والغايات الصريحة التي يتم الإعلان عنها في الوثائق المكتوبة التي تحدد هدف وعمل المنهج . ويرجع ذلك إلى أن المنهج كمنظومة فرعية من النظام الأوسع والأشمل ، تؤثر وتتأثر ببقية المنظومات الفرعية الأخرى ، التي لا يمكن الزعم بأنه يمكن السيطرة عليها ووضع حدود قاطعة لها

تأسس على ما تقدم ، تصبح عملية وضع حدود لأدوار ومهام المنهج فيها بعض الاضطهاد له ، لأنها تحد وتقلل من تأثيراته غير المعلنة ، والفرض الأساسي منها إبراز الأهداف المعلنة فقط لتوضيح الرؤية لغير المتخصصين في المجال التربوي .

وللتأكيد على ما تقدم ، نقول إنه لا وجود للمناهج بغير كائن حي ، فالمناهج لم تأت من فراغ ، ولم تكن وليدة الظروف البيئية والطبيعية ، وإنما الناس هم الذين يخططون للمناهج ويصممونها بفضل ممارساتهم العملية ، ومعرفتهم لتجارب المعرفة المختلفة وطرق تنظيمها ، وإدراكهم لظروف المجتمع واحتياجاته ، ووعيهم بمطالب نمو الأطفال والتلاميذ الجسمي والعقلي والانساني والاجتماعي والصحي ، ومتطلبات حياة هؤلاء الصغار داخل وخارج المدرسة .

ولقد أثارت حدود المناهج ردود فعل عنيفة ، لذا ما زالت قضية الحدود تثير جدلاً عظيم الشأن بين التربويين أنفسهم من جهة ، وبين التربويين والمواطنين من أصحاب الفكر والرأي من جهة أخرى . لذا ، تطرح مثل التساؤلات التالية للمناقشة :

ما حدود كل مادة على حدة ؟ ولماذا تقدم هذه المواد ؟ وعلى أي مستوى تقدم ؟ وما مدى إمكان تحقيق التكامل بين المواد المختلفة ؟ وما الحدود البنية على اللغة ، أو الجنس ، أو الثقافة التي ننشدها لكل مادة على حدة ، ولجميع المواد ؟

ولعل السبب في حدوث عدم الاتفاق الذي أشرنا إليه فيما سبق هو عدم وجود روابط قوية ومتينة بين موضوعات المنهج الواحد ، فيبدو كل موضوع وكأنه معزول عن بقية الموضوعات ، لدرجة أن حذف أو غرض البصر عن أي موضوع لا يحدث تغييراً في وضعية المنهج أو بنيته أو كيوته .

ما تقدم ، يمثل بعداً خطيراً في المنهج التربوي ، لأنه ما لم يتم ربط الموضوع الواحد بالمادة الدراسية التي يندرج تحت مظلتها في إطار الخطة العامة ، سواء أكان ذلك على مستوى الصف الواحد أم على مستوى المرحلة ، لظهر المنهج في صورة باهتة ومفككة ولا رابط بينها أو واصل .

والواقع أننا نتعامل مع موضوع حساس للغاية . لذا ، لا نتعبد عن الحقيقة كثيراً إذا قلنا إن حدود المنهج التربوي بمثابة غشاء لحيط خارجي ، يتغير شكله تبعاً لتوسع الأدوار والمهام الوظيفية المطلوب أن يؤديها المنهج التربوي .

ومن ناحية أخرى ، قلنا يتفق التربويون وغير التربويين على خطة العمل في المنهج ، لإصرار العاملين في مجال التعليم على أن المنهج يقع في صميم تخصصهم الدقيق ، وبالتالي ليس من حق أحد التدخل في هذا العمل .

والحقيقة ، ينبغي ألا يكون المنهج ملكاً لفئة التربويين فقط ، لأنه على الرغم مما يملكه المعلمون والإداريون في المدارس من خبرات تربوية رائعة ، فإنهم يقترون لامتلاك الخبرات غير التربوية في أغلب الأحيان . أيضاً ، لا يمكن أبداً إهمال خبرات غير التربويين ، لأن ذلك يعنى بناء المنهج من خلال منظور أحادي التفكير ، أو عن طريق نسق في اتجاه واحد فقط ، وذلك ليس دعوة لإهمال خبرات التربويين أو الإقلال من شأنها بقدر ما هو دعوة لتحقيق التكامل بين خبرات التربويين وغير التربويين ، وبما يظهر الأثر المتبادل لكل من الخبرتين ، فبمنعكس أثر ذلك في طبيعة المشكلات التي تنصدي لها المدرسة وفي وضع الحلول المناسبة لها ، وفي الموضوعات والخبرات التي تنظمها المدرسة لتصبح جزءاً من المنهج .

وبعامة ، دون مساعدة غير المتخصصين من غير التربويين لا يمكن إجراء دراسات دقيقة على علاقة المدرسة بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى ، ولا يمكن بالتعبئة بناء أو إعداد منهج تربوي وفقاً للأسس العلمية الصحيحة .

إذا ، ينبغي أن يقوم المنهج التربوي على مجموعة من الموضوعات أو المواد التعليمية لتعليمية ، التي ترتبط سويًا بعلاقات متداخلة ومتشابهة .

ولكن : كيف توجد علاقات ارتباطية بين المواد التعليمية المختلفة ؟

إذا تركنا جنباً بنية وتركيب المواد التعليمية المختلفة ، وبهتينا في أهداف تدريس كل مادة على حدة ، لوجدنا أن هناك أهدافاً مشتركة يمكن تحقيقها من خلال تدريس أي مادة تعليمية .

ما سبق يقودنا إلى أهمية وجدوى الأهداف العامة للمنهج . لذا ، ينبغي أن ننصهر الأهداف الخاصة لكل مقرر من المقررات لنذوب في بوتقة الأهداف العامة للمنهج . وعليه ، إذا لم نحقق أية مادة علمية من المواد التعليمية أهدافها من خلال الهدف العام للمنهج ، تصبح هذه المادة نشازاً في التكوين الهرموني والسيفوني للمنهج . وفي هذه الحالة ، تكون هذه المادة مفروضة بطريقة تعسفية على المنهج . وباختصار ، تظهر الثغوب في تركيب المنهج ، عندما يتم بناؤه من مجموعة من الموضوعات أو المواد التي لا توجد علاقات جوهريّة بينها ، والتي يفرضها المسئولون عن بناء وتصميم المنهج .

والآن : ماذا عن التطبيق العملي أو الميداني للمنهج التربوي ؟

يكون المنهج دون ممارسة عملية ، مجرد تجميعات من ألوان المعرفة المختلفة أو يكون مجرد وثائق تعكسها الكتب المقررة . إن ما يعطى المنهج قوته بالفعل هو الممارسة العملية التي يمكن من خلالها إصدار أحكام موضوعية ودقيقة عن هذا المنهج . ويشير الواقع الفعلي للموس إلى أن كثيراً من المناهج عندما نزلت إلى سوق التطبيق قد فشلت فشلاً ذريعاً ، سواء أكان ذلك بسبب عدم التخطيط الجيد لها ، أم بسبب عدم الإعداد الجيد لتطبيقها .

أيضاً ، يفسر المنهج الفلسفة التربوية القائمة في مجتمع ما ، لذا يعد المعبر لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة ، فكيف يمكن التأكد من ذلك دون ممارسة عملية ؟ !

وتتطلب الممارسة العملية للمنهج التربوي خطة دقيقة لتوزيع مواد التدريس على مختلف الصفوف ، بحيث تحدد لكل مادة ساعات أسبوعية معينة بما يتناسب وأعمار التلاميذ وإدراكهم. وهكذا تخدم المناهج خطة سير العمل في المدرسة ، إذ أنها توجد أهداف التعليم ، وتؤمن حسن توجيهه ، وبذا يتقارب مستوى الصفوف الواحدة في مختلف المدارس .

وعلى النمط نفسه ، فالمهجع وثيقة تحدد بدقة الأدوار ، التي يجب أن يقوم بها كل طرف من أطراف العملية التعليمية ، دون وجود ضغوط خارجية ، أو وصاية طرف على آخر . ولكن ، قد يرى البعض في تحديد الأدوار عملية تعسفية بالفعل على أساس أن هذا التحديد يقلص من أدوار كل من المدرس والتلميذ ، ويحد من الحرية الأكاديمية التي ينبغي منحها لكل منهما .

الحقيقة ، المقصود بتحديد الأدوار هو التنظيم الفعال للعملية التعليمية ، والذي من خلاله يستطيع أن يبعد كل من المدرس والتلميذ ، وأن يبتكرا ، وأن يخرج كل منهما ما يجمعه من أفكار ، والواقع ، إذا لم يتحقق هذا التحديد لعمت الفوضى أركان العملية التعليمية ، وأصبح الشغل الشاغل لكل من المدرس والتلميذ هو البحث عن الراحة والاستقرار ، قبل البحث عن حرية الأكاديمية التي ينبغي أن يملكها كل منهما

وبعامة ، في ظل الاستقرار الذي يقوم على أساس الحرية الأكاديمية المنظمة ، والديمقراطية الصحيحة يمكن أن يكون الأداء والتفاعل على أحسن صورة ، دون أن يكون للتعسف موقع من قريب أو بعيد على خريطة المنهج .

أبشأ ، يوفر المنهج على المعلم مشقة اختيار المواد والموضوعات التي ينبغي تقديمها للتلاميذ ، ولا يعني ذلك من قريب أو بعيد أن المناهج أية منزلة لا تقبل المناقشة أو النقد ، بل هي ككل عمل إنساني يبدو ناقصه وتظهر فجواته ، عندما يظن صاحبه أنه قد تم واكتمل ، وأصبح في أحسن صورة ، وليس أجمل ثوب ، وذلك ما يدعوا أرقى الدول إلى تطوير مناهجهم وتعديلها بما يواكب مقتضيات العصر والبيئة ، وبما يتناسب وتقدم العلوم وفنون التربية .

ولكن : لماذا يكون من المهم النظر بعين الاعتبار لعملية تطوير المنهج ؟

لا ينفصل مفهوم التطوير أساساً عن مفهوم المنهج ذاته ، فعندما كانت التربية القديمة تنظر إلى المنهج على أساس أنه المقررات الدراسية التي تقدم للمتعلمين لدراستها ، فإن التطوير قديماً كان يقتصر فقط على تعديل تلك المقررات بطرق وأساليب مختلفة . أما في ظل المفهوم الواسع للمنهج الذي ينظر إلى المنهج على أنه الحياة المدرسية الهادفة ، اختلف الآن مفهوم التطوير واتسع مجاله ، فشمّل جميع جوانب المنهج ، من أهداف تحدد معالم العملية التربوية ، وتساعد على تحديد خطتها ، ومن مادة تمثل جانباً من جوانب المعرفة التي يتضمنها التراث الثقافي ، إلى طريقة ووسيلة يراد بهما مساعدة المتعلم إلى أقصى درجة ممكنة على استيعاب التجربة ونقلها والسيطرة عليها والاستفادة بها ، وإلى تقديم يراد به تحديد مدى ما بلغته العملية التربوية من نجاح في تحقيق رسالتها وتحديد مشكلاتها واقتراح الأساليب المناسبة للتغلب عليها

ولقد كان التطوير قديماً غير شامل جميع جوانب المنهج ، وكان جزئياً محدداً ، لذا كان يقتصر على جانب أو أكثر من جوانب العملية التربوية . أيضاً ، لم يرق التطوير قديماً على إدراك

أو تصور الصلة الحقيقية بين كل جانب من جوانب المنهج من جهة ، ولا بين المنهج المدرسي والحياة التي تؤثر في التعلم من جهة أخرى . لذا ، لم يدرك التعلم بصورة واضحة تماماً العلاقات المتداخلة والمتشابكة بين جوانب المنهج المختلفة . ولقد ليست الأساليب القديمة للتطوير أنوباً متعددة ، نذكر منها ما يلي :

- التطوير بإضافة مادة أو أكثر إلى المقررات المعمول بها .
- التطوير بالإضافة والحذف لبعض أجزاء المقررات المعمول بها .
- محاولة تجديد المنهج بإدخال خبرات تربوية جديدة .
- الأخذ بأساليب جديدة في طرائق التدريس والوسائل والأدوات والكتب .
- محاولة تنظيم المنهج تنظيمياً جديداً عن طريق الربط أو الأدماج أو التكامل ، بدلاً من نظام المواد الدراسية المنفصلة .

- محاولة تطوير نظم الامتحانات وذلك باستخدام أساليب التقويم الحديثة وحيث أن التطوير يشتق أهميته من أهمية التربية ذاتها ، وحيث إن التربية هي الوسيلة الأساسية التي يسخرها ويستخدمها المجتمع لحل مشكلاته وتحقيق آماله وتفجير طاقاته البشرية واستغلال مصادره الطبيعية وإمكاناته المادية . لذا يجب بذل أقصى جهد ممكن لبناء المناهج وتطويرها على أفضل صورة ممكنة . ولما كان المنهج يتأثر بعوامل متعددة منها العلم والثقافة والمجتمع والتلميذ ووسائل جوانب الحياة ، وهذه العوامل دوماً في تفاعل عضوي مستمر مع بعضها البعض ، لذا ينبغي أن يكون الهدف الرئيس للتطوير هو الوصول بالمنهج إلى أفضل صورة لها لتراكم ركب الثقافة النامية المتطورة .

ولكن : ماذا عن التطوير الذي قد يؤدي إلى عدم الاستقرار والفوضى ؟

قد يحدث أحياناً أن يتم تطوير المنهج ليلام تطوّر مناظر طارئ حدث في جانب من جوانب الثقافة السائدة . هنا ، قد نجد من يتقبل ذلك التطوير ويسانده لمواكبة التغير الثقافي الذي حدث ، ومن يرفضه تماماً بحجة المحافظة على التراث ، وقد يحدث ذلك بليلة أو سوء فهم يؤدي إلى نوع من الفوضى وعدم الاستقرار .

ومن ناحية أخرى ، قد تكون خطة التطوير طموحة جداً ، ولا تتناسب مع الإمكانيات المتوفرة لتحقيقها ، مما يؤدي إلى عدم تنفيذ الخطة المرسومة بحذافيرها ، فيظهر التطوير في صورة مشوشة أو مشوهة .

أخيراً ، قد لا تتم دراسة إجراءات التطوير دراسة علمية دقيقة ، فتكون أهداف التطوير غير واضحة تماماً ، أو هامشية ولا تستحق الجهد الذي بذل في تحقيقها . وبذا ، نشوب عملية التطوير الفوضى لأنها لم تؤد إلى تصحيحات أو تسويات يعتد بها .

رؤية لمقابلة إشكاليات المنهج

تقوم هذه الرؤية على أساس المراكز التالية :

- ١ - إن المنهج هو الوسيلة لبلوغ أهداف فلسفة التربية . وكما أوضحنا فيما سبق أن المنهج هو وسيلة نهية الغاية . لذا يكون من الطبيعي أن نضع لمهج لاتجاهات تربوية المتنايزة من جهة ، وأن يعكس لمهج النظريات التربوية الحديثة وما يطرأ على فلسفة التربية من تعيرات من جهة أخرى .
- ٢ - تعير المهج - بمعنى الخفى هو تصور تدريجى . يحدث على امتد فترة من السنين ، وليس محاً طارئاً سريعاً يمتد عشرة رمية قصيرة . إذ أن التعديلات والتعيرات فى أية فلسفة تربوية ليست ولدة لحظة ، إنما قد تحدث بصورة بطيئة تشد لفترة طويلة من السنين . وبالتالي ، فإن التطبيقات والممارسات التربوية لى تجم عن التعديلات والتعيرات فى الفلسفة التربوية تنمو أيضا ببطء .
- وعامة ، فإن التحويرات فى المنهج ينبغي أن تلازم التعيرات التى تحدث فى عادات وتقاليد المجتمع . وذلك يعنى أن التعيرات والتعديلات فى المهج يجب ألا تحدث بسرعة تزيد عما يحدث من تغيرات فى المجتمع : حتى لا يحدث تناقض بين القيم التربوية وبين كل من القيم المادية للمجتمع والقيم المعنوية لأفراده .
- وعليه ، يقبل المجتمع التعيرات التى تحدث فى المهج ، إذا تحققت بأسلوب عمى وفق لمعايير محددة سبمة .
- ٣ - يوضح المنهج باستمرار أثر النظريات التربوية المتضاربة . وعلى الرغم من ذلك فإن الأفكار التى يقدمها لنا التقديسون والتقليديون على السواء تدعون للتعدى . لأنها تعير عن موقف صحيح بين أهمية اختبار الذات والنقد الذاتى .
- لقد ظهرت أفكار تربوية كثيرة ، حيث أتى التقديسون بمقترحات تهدف تطوير وتحسين الأساليب التربوية ، بينما عمل الأساسيون على إيقاف أو إبطاء مد موجة التفسير السريع أو المفرط فى سرعته الذى قد يؤدى - من وجهة نظرهم - إلى تناقضات أو وضع الشئ فى غير موقعه : مما قد يحدث تخلصاً أو انهياراً للقيم السائدة فى المجتمع .
- وعلى الرغم من الاختلاف بين الاتجاهين السابقين ، فإنهما يشفقان على أن مصلحة التلاميذ هى أشمن شئ وأعلى هدف يجب تحقيقه . لذا ، يحدد التقديسون والتقليديون المواد المنهجية التى تخدم أولاً وأخيراً المتعلم ، وذلك وفقاً لتوجهات كل فريق من الفريقين . وما يخدم مقاصدهم وبعض وجهه نظرهم ، علما بأن ذلك ينبغي أن يتم بعد قيام كل فريق بالدراسات العلمية الجديدة والمجادة فى هذا المضمار .

٤ - يزداد الآن التباين الواسع في الحاجات والمهارات والقدرات بين تلاميذ المدارس . ويمكن استمرار هذه الزيادة لمدة أطول بسبب ظهور علوم حديثة وتقنيات تعليمية متقدمة .

وجدير بالذكر أنه إذا استمرت قوانين التعليم على ما هي عليه الآن دون تعديلها أو تغييرها بما يتوافق مع ظروف العصر ، وإذا ظلت موارد التعليم القائمة على حال دون البحث عن موارد وإمكانيات جديدة للتعليم لمقابلة تكلفته العالية . فإن حال التعليم سوف يستمر على ما هو عليه الآن . ولكن ، إذا حدث تغيير بالنسبة للأمور المتقدمة ، فسوف تحدث تعديلات إدارية وتنظيمية ، مناظرة ، تصاحبها بلا شك تغييرات جفيرة في المناهج

٥ - على الرغم مما يملكه المعلمون في المدارس من خبرات تربوية .. فإن المنهج ليس ملكاً لهم فقط ، لذا فإنهم لا يستطيعون تحديد الموضوعات التي يعلمونها للتلاميذ ولا يستطيعون التعديل - بالحذف والإضافة والتبديل - في موضوعات المنهج القائمة ، وذلك لأن خبرتهم فقط لن تمكنهم من بناء أو تحديد محتوى المنهج .

ما تقدم ليس دعوة لإهمال خبرات المعلمين والإقلال من شأنها ، وإنما القصد منه وضع الأمور في نصابها الصحيح ووضع النقاط على الحروف ، لأنه إذا أراد المعلمون أن يكون لهم دور في بناء المنهج أو تطويره ، فينبغي أن يتم ذلك من خلال الهيئات واللجان التربوية التي تكون مسئولة عن تجميع الخبرات التربوية ذات العلاقة المباشرة أو غير المباشرة بالمنهج ، وسواء يقدم هذه الخبرات التربويون أو غيرهم عن تكون آراؤهم صائبة ومفيدة في هذا الشأن .

ويظهر الحديث السابق فعالية الأثر المتبادل لجميع الخبرات الفاعلة في مجال بناء المنهج وتطويره أو تحديثه . فنعكس أثر ذلك في طبيعة المشكلات التي تتصدى لها المدرسة ، وفي الموضوعات والخبرات التي تنظمها لتصبح جزءاً من المنهج .

والحقيقة ، أنه دون مساعدة المتخصصين من غير التربويين لا يمكن إجراء دراسات دقيقة عن علاقة المدرسة بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى . ولا يصلح غير هذا الأسلوب - أسلوب تحليل فعاليات المجتمع - للتوصل لقرارات صائبة تتعلق بإضافة فعاليات معينة إلى البرنامج المدرسي ، أو حذف بعض الخبرات التي ثبت عدم جدواها ونفعها .

٦ - حيث إن لكل مجتمع خصائصه وعاداته وتقاليده وحاجاته وظروفه وإمكاناته ، التي تميزه عن سائر المجتمعات الأخرى ، لذا فينبغي أن تتعاون جميع المؤسسات الموجودة في المجتمع مع المدرسة لإبراز هوية المجتمع وكيونته وتوجهاته ، على أن يتم ذلك من خلال بناء منهج موحد يتوافق مع طبيعة المعلمين من حيث مبرولهم وحاجاتهم وقدراتهم (العقلية والذهنية) واستعداداتهم ودوافعهم ، ويحقق هذا المنهج في الوقت ذاته حاجات التركيب الاجتماعي والاقتصادي والديني للمجتمع المحلي .

٧ - تلقى التجارب التي تجرى فى مجال المناهج الضوء على أهمية تغيير بعض جوانب المنهج ، كما أنها تلفت الانتباه للحاجة الملحة لهذا التغيير الذى قد تفرضه مقتضيات ظروف الزمان والمكان ، وبذا يساير المنهج متغيرات العصر الحالية والمستقبلية على السواء .

ويجدر التنويه إلى أن التغييرات والتعديلات التى تحدث فى المنهج من حيث بنائه وتركيبه وطريقة تدريسه وأساليب تقويمه ، لهى أمور ضرورية لعصرنة المناهج (كما أوضحنا من قبل) . وهى لا تحدث فى الوقت ذاته أية أضرار معنوية أو نفسية للمتعلم ، ولا تسبب نقصاً فى فاعلية عملية التعليم ، وذلك لأن التغييرات والتعديلات فى المنهج التى تتم وفقاً للأسس العلمية تسعى لدرء نقائصه وإكاملها ، وعلاج مواطن الضعف والوهن فى بعض موضوعاته وجوانبه . وبذا ، يكون المتعلم هو المستفيد الوحيد من العمليات التى تهدف لإصلاح المنهج .

خلاصة القول ، يمكن الزعم بدرجة كبيرة من الثقة إن العلاقة بين المنهج التربوي وظروف الزمان والمكان شبه مطلقة على أساس أن المنهج يعكس الفلسفة السائدة فى المجتمع ، كما أن أية تغييرات فى المنهج تكون مرتبطة بتغييرات متغيرة فى المجتمع ، والعكس صحيح أيضاً . كما أن المنهج مجال ينسج لكل الآراء والتوجهات ، إذ يمكن من خلاله عرض جميع الأفكار والنظريات التربوية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية لجميع الاتجاهات والتوجهات . أيضاً ، تؤثر ظروف المجتمع الاقتصادية فى نوعية التعليم ، كما تترجمها المناهج التى تقدمها المدارس . كذا ، ينبغي أن يكون المنهج ثمرة التعاون المشترك بين التربويين وغير التربويين ؛ فمن تكون آراؤهم مفيدة ومهمة فى مجال بناء المنهج وتخطيطه .

القسم الخامس عشر

قاموس الموضوعات

- (٥٨) المنهج .
- (٥٩) الفلسفة والثقافة والتربية .
- (٦٠) العلم والبحث العلمي .
- (٦١) المجتمع والبيئة .
- (٦٢) الإنسان والخبرة .
- (٦٣) المعلم والمتعلم .
- (٦٤) التدريس والتعليم والتعلم .
- (٦٥) القياس والتقويم .



تهديد :

يتضمن القسم الخامس عشر من موسوعة المناهج التربوية ، قاموس المصطلحات . ويتم عرض المصطلحات المتضمنة في هذا القاموس وفق الأسس التالية :

* يتم عرض المصطلحات تحت مظلة موضوعات عامة ، وبذا يمكن الإلمام الكامل بجميع المصطلحات الخاصة بالموضوع الواحد (المنهج ، الفلسفة ، الثقافة ، التربية ، إلخ) ، مما يساعد في البحث عن المصطلح ونحت جميع أبعاده . كذا التركيز وعدم الوقع في الخطأ .

* لا يتم عرض الموضوعات الأساسية في القاموس حسب التسلسل الإيجدي ، لأن ذلك يخل بمبنطقية وعقلانية التركيب البنائي للقاموس . لذا ، جاء موضوع المنهج في المركز الأول من الترتيب ، على أساس أنه يمثل المركز الرئيسي لموضوع هذه الدائرة ، ثم جاء تسلسل بقية الموضوعات على أساس منطقية التركيب الموضوعي ، من حيث علاقة هذه الموضوعات بالمنهج ، ومن حيث العلاقات المتداخلة والمتشابهة بين بعضها البعض . وعليه ، جاء تنظيم عرض الموضوعات ، على النحو التالي :

* الفلسفة والثقافة والتربية .

* العلم والبحث العلمي .

* المجتمع والبيئة .

* الإنسان والحجرة .

* المعلم والمتعلم .

* التدريس والتعليم والتعلم .

* القياس والتقويم والمحاسبة

* يتم مراعاة الترتيب الإيجدي - بقدر الإمكان - في عرض المصطلحات الفرعية التي تدرج تحت مظلة أى موضوع رئيسي ، طالما أن هذا الترتيب لن يخل بالتركيب المنطقي لطريقة العرض

فمثلا عند عرض المصطلحات الخاصة بموضوع الإنسان كموضوع رئيسي ، يكون من المهم تعريف الإنسان ، كذا تعريف المقصود بالإنسانية في البداية ، ثم يتم عرض المصطلحات الفرعية المتضمنة في هذا الموضوع وفق تسلسلها الإيجدي ، وبذا تتحقق منطقية التركيب الموضوعي بدرجة كبيرة .

* يتم - بدرجة كبيرة - دراسة أبعاد وجوانب المصطلح الفرعي الواحد من زوايا متعددة ، أى أن الأمر لا يقتصر على مجرد صياغة تعريف واحد للمصطلح الواحد ، وذلك يعطى فكرة شاملة ومتكاملة عن أى مصطلح .

* منعا لتكرار غير مرغوب فيه ، لا تتضمن هذا القاموس جميع المصطلحات التي حاثت في الأقسام السابقة من هذه الموسوعة خاصة وأتينا في سبيلنا لإصدار قاموس مستقل

شامل لمصطلحات المنهج التربوي .

* بالإضافة إلى رؤيتنا الخاصة في التعريف ببعض المصطلحات ، فقد تمت الاستعانة في إعداد هذا القاموس بعدد من الكتب والدراسات التي صدرت بالفتن : العربية والإنجليزية .

كشف المصطلحات :

لتسهيل عملية البحث عن التعريفات التي يتضمنها قاموس المصطلحات ، فإننا نقدم هذا الكشف ، وهو مرتب حسب التعريفات التي جاءت بالقاموس على النحو التالي:

[٥٨] المنهج :

أولاً : تعريفات المنهج :

المعنى القاموسي ، المعنى التربوي الشائع ، المعنى المنطور ، تعريفات متنوعة (١٩١ تعريفاً)

ثانياً : المقرر والبرنامج ومخطط المنهج :

* المقرر : المقرر الاختياري - المقرر التثقيف السياسي - المقرر لتعليم الكبار - المقرر ذاتي الشغل - المقرر مرشد التعلم - المقرر القراءة الحرة - المقرر التلاميذ الشواد

* البرنامج : البرنامج اليومي للمدرسة - برنامج الفصل - برنامج إدارة الفصل - برنامج إعداد المعلم - برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات - البرنامج التعليمي - البرنامج التلقائي التعليمي - البرنامج التلقائي العلمي - برنامج التدريب - برنامج إعادة التدريب - برنامج التدريب أثناء الخدمة - برنامج التدريب على المهنة - برنامج التدريب الحرفي للكبار - برنامج التدريب على المهارات النسوية للكبار - البرنامج الأساسي - البرنامج الزمني - برنامج التعلم بما يحقق الحاجات - البرنامج التكميلية - البرامج التجديدية - البرامج التوجيهية - البرامج المشتركة - البرنامج الإثرائى - البرنامج الانتقالي - البرنامج التربوي - البرنامج التعاوني - البرنامج التوجيهي - البرنامج العلاجي - برنامج تنمية الاستعداد للقراءة - برنامج إصرار - برنامج بلا فشل - برنامج للمتسربين - برنامج طويل الأجل للمتخلفين عقلياً - البرنامج المحلى - برنامج للمتطوعين - برنامج للموالدين - برنامج يركز على الأسرة - برنامج الكمبيوتر - برنامج التعليم المخطي (التعليم البرنامجي) - البرنامج المتكامل - البرنامج المعنوي - البرنامج المكثف - برنامج النشاط - برنامج التفرغ

• مخطط المنهج .

ثالثاً : تنظيم المنهج :

المقصود بلفظة التنظيم - تنظيم المنهج - التنظيم الأفقى والتنظيم الرأسى - التنظيمات الأساسية للمناخ (منهج المواد الدراسية ، منهج النشاط ، المنهج المحورى ، المنهج التكاملى) - المنهج الخفى - المنهج الصغرى - المنهج الحزونى - منهج الاتصال التفاعلى - المنهج الأخلاقى - المنهج التكنولوجى - المنهج القرصى - المنهج العالمى - المنهج التكبيى .

رابعاً : محتوى المنهج :

المحتوى - اختيار المحتوى - تنظيم بيانات المحتوى (منفصلة - فى تتابع خطى - فى شكل هرمى مدرج) - البناء التقارى - البناء التباعدى - البناء المختلط .

خامساً : تخطيط المنهج :

* تعريف : التخطيط ، والتخطيط التربوى ، وتخطيط المنهج - التخطيط وفكرة المفاهيم - التخطيط لمحتوى المنهج (الترتيب ، التسلسل ، الملاحة) - التناسق الرأسى والأفقى لموضوعات المنهج .

* تعريفات متفرقة لها علاقة مباشرة بتخطيط المنهج : الضبط النوعى للمنهج - إيجابية التطوير - تقويم المنهج - دليل المنهج - عمالية المنهج - عمليات المنهج - قاعدة المنهج - قومية المنهج - قيادة المنهج - لا مركزية المناهج - مذكرات المعلم اليومية عن المنهج - مسرعة المنهج - مصفوفة المدى والتتابع العامة للمناهج - معمل المناهج - مقابلات فردية حول المنهج - ملخص المنهج - نظرية المنهج - وظيفية المنهج .

[٥٩] الفلسفة والثقافة والتربية .

أولاً : الفلسفة :

تعريفات الفلسفة - الفلسفة المثالية - الفلسفة الدينية - الفلسفة الأدبية - الفلسفة الراقعية - الفلسفة العقلية - الفلسفة التقدمية .

ثانياً : الثقافة :

تعريفات الثقافة - الثقافة السياسية - الثقافة القانونية - الثقافة البيئية - الثقافة الصحية - الثقافة العلمية - الثقافة الغذائية - الثقافة التكنولوجية .

ثالثاً : التربية .

* تعريفات التربية - التربية المركزة - التربية الذاتية - مفهوم التربية : الاجتماعية ، الأخلاقية ، الأساسية للكبار ، البديلة ، بلا حدود ، البيئية ، التجريبية ، الترشيدية ، التعويضية ، التفاعلية ، التقليدية ، التكميلية ، التنشيطية ، الجسمية ، الحرة ، الخاصة ، الدولية ، الذاتية ، الرسمية ، السكانية ، السياسية ، الشاملة ، الصحية ، عبر الثقافة ، العقلية ، العسالية ، العملية ، عن طريق المتاحف ، الغذائية، فى أثناء الخدمة ، القانونية ، القائمة على تدريب الذاكرة ، القمعية ، لإدارة الأعمال ، المرأة ، المستمرة ، المكتنية ، الممتدة ، من أجل السلام ، من أجل المواطنة الصالحة ، الوالدين ، الرقائنية ، الوظيفية .

* النظرية التربوية .

[١٠] العلم والبحث العلمى

أولاً : العلم

طبيعة العلم - أهداف العلم (الوصف - التفسير - التنبؤ - التحكم) - تعريفات العلم - العبارات العلمية - صورة العالم - العلم الأخلاقى - العلوم وثقافتها - العلوم الإنسانية - علوم المستقبل - التنمية العلمية .

ثانياً : البحث العلمى

البحث - مواصفات البحث العلمى - البحث العلمى كدراسة منظمة - البحث العلمى والنظرية العلمية - الفروض - الطريقة العلمية - الموضوعية - البحث التريوى (الوصفى - التجريى - التاريخى) .

[١١] المجتمع والبيئة

أولاً : المجتمع

تعريف المجتمع - مدرسة المجتمع - تعريفات سياسية واجتماعية لها ارتباط مباشر بالمجتمع : اتخاذ القرار ، إدارة الأزمات ، الحاضر والماضى ، الأدب ، الأدب والفكر ، الإعلام ، الإعلام التربوى ، الاقتصاد ، الآلة ، الأمن ، الإنتاج والاستهلاك ، تجهيز المعلومات ، التحررية ، التكنولوجيا ، التقدم ، الحرب ، الحرية ، حرية التفكير ، الحضارة ، الدولة ، الديمقراطية ، الرأى العام ، العصر ، السلام ، السلطة ، السياسات الوطنية ، الصحافة ، القصة ، المثل العلب ، المدرسة ، المشاركة السياسية ، المساواة ، المسئولية ، النظام ، الوعى ، الولاء .

ثانياً : البيئة :

معنى البيئة ، البيئة : الطبيعية ، الاجتماعية ، الاقتصادية ، السياسية ، الأمنية ، القانونية ، التربوية ، التكنولوجيا ، التراثية ، الثقافية ، الريفية ، الحضرية ، المناخية ، البحرية ، البشرية - الرصد البيئى - التدهور البيئى - التلوث البيئى - النظم الأيكولوجية - النظام البيئى - السموم - التنوع البيولوجى - الأراضي الرطبة - سحابة المدن - المطر الحمضى - الوقود الأحفورى - الأثر القومى الطبيعى - محمية الحياة التقليدية - التخزين السلبى والتلوث البيئى - الغلاف الجوى - الفاز العجيب - حالة المياه - المياه الملوثة - الأكسجين المستهلك فى المياه - الدهون الضارة والدهون المفيدة - المكياج الغذائى - المرجانيات - المدن العملاقة - التربية البيئية .

[١٢] الإنسان والحبرة .

أولاً : الإنسان

* مصطلحات مباشرة : الإنسان - الإنسانية - الحياة الإنسانية - الطبيعة الإنسانية -

نظريات الطبيعة الإنسانية (حرية الروح ، الإنسان كحيوان طبيعي ، الإنسان كمجال للطفقة) - المعرفة الإنسانية - نظريات ذكاء الإنسان (نظرية الذكاء الفطري ، نظرية الذكاء النامي) .

* مصطلحات متنوعة : الاتجاه - الأخلاق - الاعتقاد - الأفكار - الانتماء - الإيمان - التصنيف - التطور - الحق (الصدق الفعلي) - الحق - الحقيقة - الحكمة - الخلق - الخيار - الذاتية - الناكسة - الذكاء - الرغبة - الرموز - الروح - السلوك - الطبيعة (الوجود الخارجى العقلى الثابت) - العادة - العدل - العقل - العلاقة - العمل - العمل الابتداعى - العز - 'نهم' - القانون - القدر - القراءة - القيادة - نخبسة - الكتابة - الكلمات - الكمال - النفس - النقد - النمر - الواجب - الوجود - 'لوقائع' - وقت الفراغ - اليقين

ثانياً : الخبرة .

مفهوم الخبرة - الخبرة التربوية - تكامل الخبرة .

[١٣] المعلم والمتعلم

أولاً : المعلم .

تعريفات - ألقام المعلمين (المعلم المهني ، معلم الشائسة ، معلم الكبار ، معلم الصغار ، معلم المعلم) - أدوار المعلم - استخدام السلطة - أسلوب القيادة - إعداد المعلم القائم على الأداء - الإعداد المهني للمعلم - تقويم المعلم - حاجات المعلمين - دليل المعلم - ديمقراطية المعلم - سلطة المعلم - السلطات الإشرافية للمعلم - ضبط الفصل - فاعلية المعلم - قدرة المعلم لإبداعية - المفهوم السلوكي لتدريب المعلمين - المفهوم العلاجي لتدريب المعلمين - نشاط المعلم - وجوبية التدريب على المهارات - ورش عمل للمعلمين في الخدمة - 'لوسط المهني' .

ثانياً : الطالب / المتعلم .

الطالب المتخلف عقلياً - الطالب المتأخر دراسياً - الطالب المتفوق - اتجاه المتعلم - أداء المتعلم - اعتماد المتعلم - إيجابية المتعلم - تسرب المتعلم - حاجات المتعلم - حب الاستطلاع - دوافع المتعلم - الفروق الفردية بين المتعلمين - قدرات المتعلم - قيادة المتعلم - لعب الدور - مشكلات المتعلم - ميول المتعلم - النشاط المصاحب .

[١٤] التدريس والتعليم والتعلم .

أولاً : التدريس :

الدرس (إذاعي ، غوذجي ، عملي ، مشاهدة ، مصغر ، لفظي بصري) - عملية التدريس - وظيفة التدريس - نظرية التدريس - مصفوفة المدى والتتابع للمادة الدراسية - التدريس الفعال - ألقام التدريس (الاستماعي ، التشخيصي ، تدريس الكبار للصغار ، تدريس الفريق ،

المتباين ، المصغر) - أفعال استراتيجية - أسلوب التدريس - إستراتيجية التدريس - أنماط استراتيجيات التدريس (الإثراء ، إدارة الفصل ، الاستمرار الخطي ، الإسراع ، الإصلاح الجزئي ، التجديد الشامل ، تثبيت القيم ، تحليل القيم ، توضيح القيم ، تعديل السلوك التوجيهي ، النمو الخلفي ، التجميع ، التعليم المتلاقي ، التعليم الفردي ، المجموعات الخاصة) ، مهارات التدريس (الدراسة التاريخية ، العلمية البدوية ، المناقشة ، الاتصال ، إدارة الفصل ، استخدام الأطلس ، استخدام السبورة ، الاستذكار ، تفسير البيانات الرياضية ، إجراء المقارنات ، توجيه الأسئلة ، الشرح ، الخريطة ، استخدام الوسيلة) - تدريس اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة - المدخل الشمولي في تدريس اللغة - الوسيلة - الكفاءة الاتصالية - المدخل الاتصالي .

ثانياً : التعليم .

تعريفات - أنماط التعليم (التقليدي ، 'الفردي ، الموصوف فردياً ، المشخص للتعليم) - مواصفات التعليم - أنظمة التعليم (المقررات الدراسية ، الفصلين الدراسي ، الساعات المعتمدة - الشخصي) - مراحل التعليم (رياض الأطفال ، الابتدائي ، الإعدادي ، الثانوي العام ، الثانوي الفني ، المهني ، الجامعي) - طرق التعليم (الإشرافي السمع ، البرنامجي ، بمساعدة الكمبيوتر ، التكميلي ، الرفي ، العرضي ، العلماني ، عن بعد ، غير الحكومي ، غير المدرسي ، الفردي الإرشادي ، في مجموعات صغيرة ، القائم على واحبات محددة ، القصدي ، الوظفني للكتاب ، المتبادل بين الأجيال ، المجموعات الكبيرة ، من خلال البيئة ، المهني) .

ثالثاً : التعلم .

مفاهيم التعلم - مبادئ التعلم - أسلوب التعلم - صعوبات التعلم - أنماط التعلم (الاحتشاعي ، الاستقبالي ، الأكاديمي ، باقي الأثر ، عن طريق الإنترنت ، المراسلة ، البيئي ، التفاعلي ، التعاوني ، الخبري ، الذاتي ، ذو المعنى ، العلاقي ، الفردي مسبق التوصيف ، الفردي الموجه ، القصدي ، المجرّد ، المجموعات ، المفتوحة ، النشاط ، الهانفي ، بالاكشاف) ، الاحتفاظ بالتعلم .

رابعاً : تعريفات ترتبط بالتدريس والتعليم والتعلم

الإبداع - الاتصال - الاحتمال ، الاحتيار - الاستدلال - الاستقراء - الاكتشاف (استنباطي ، حر ، غير موجه ، مفتوح ، موجه) الأنشطة (إثرائية ، اجتماعية ، تطوير ، تثيل حر ، حياة يومية ، صفية ، لا صفية ، لا مدرسية ، طواري ، ما قبل المدرسة الابتدائية ، لاهجية ، تقديم الذات ، لغوية ، متباينة ، مصاحبة ، وظيفية) - التجريد - التطوير - التعرف - التعميم - التغذية المرتدة - التغذية المرتدة المكتوبة - التغير - التفكير - التفكير - التفكير الابتكاري - حل المشكلة - الخطأ - رزمة الشاط التعليمي - الصحافة المدرسية - الطريقة (التقليدية ، المحور ، معالجة السنو ، الاتصال الشامل ، الأسئلة الحرة ، بريل ، التاريخية ، التركيبية ، التحليلية ، الطولية ، العرضية ، الجزئية ، الكلية ، تعلم الأقران ، التعلم عن طريق العمل ، التهيّبات ، التوليفية ، الحوار ، دراسة الحالة ، العروض العملية ، العروض التمثيلية ، القراءة ، المتديبات ، البرميات) - اللعب - المشير والاستجابة ، المدخل

(البيئي ، المتتابع الزمني، التراجعي ، التسامي ، التسلسلي ، التقني ، حل المشكلات ، الخبرة ، الموضوع الأساسي ، الفلسفي ، النقد الأدبي ، نمو الطفل ، نمو العلاقات) - مستوى التمكن - المفهوم - المناقشة (اكتشافية جدلية ، تلقينية ، ثنائية ، جماعية ، جماعية بلا قيادة ، حرة ، مضبوطة ، موجهة) - المهارة (كيفية ، أدائية ، كمية ، عملية ، متعلقة بالشكل) - مهارة الرسم - رسوم الأطفال - الموديول - النتيجة - الهدف - الهدف التعليمي (القرص ، الغاية ، الهدف السلوكي ، الهدف التقوي ، الهدف الملن ، الهدف الحقي ، الهدف الوسطي) .

[١٥] القياس والتقويم .

الزوال - أنماط الأسئلة (موضوعية ، مقال : تبريرية ، تركيبية ، تفكير تباعدي ، تمييز ، عمليات تفكير عليا) - الاختبارات من حيث الوظيفية (تخصيبية ، تشخيصية ، تدريبية ، تنبؤية) - الاختبارات من حيث الشكل (شفهية ، مقال ، موضوعي : التكميل ، الاختبار من متعدد ، المزاوجة ، الصواب والخطأ ، الإجابات القصيرة) - التقويم - التقويم التكويني (البنائي) والتقويم الإجمالي - التقويم الذاتي - التقويم الميداني - استمرارية التقويم - اقتصادية التقويم.

المنهج

أولاً : تعريف المنهج Definition of Curriculum

* معنى المنهج فى اللغة : الطريق الواضح . ويقابل المعنى السابق فى اللغة الإنجليزية كلمة " Curriculum " ، وهى مشتقة أصلاً من الكلمة اللاتينية " Currere " التى تعنى : ميدان السباق . ويمكن رد لفظة " منهج " إلى أصولها اليونانية على أساس أنها مشتقة من كلمتين يونانيتين تعنيان " نِها " و " طريقة " لذا تعنى لفظة " منهج " : وفقاً لطريقة أو نِها لطريقة .

* وعلى هذا ، فإن أفضل ما يعرف به منهج التعلم - بالمعنى القاموسى - أنه : الطريق الذى يسلكه المعلم أو المتعلم ، أو أنه المضمار الذى يجريان فيه سويًا بغية الوصول إلى أهداف التربية .

* ومعنى ما تقدم : أن المعلم أو المتعلم ، أو المعلم والمتعلم معاً إذا اتبعا هذا المنهج كما يجب اتباعه ، فإنهما يحققان - لا محالة - الأهداف التربوية المنشودة .

* أما المعنى التربوى الشائع للفظـة " منهج " فهو المفهوم التقليدى للمنهج ، وهو على النحو التالى :

مجموعة من الدروس أو المقررات التى تقدمها المدرسة لبتعلمها التلاميذ بقصد الحصول على شهادة فى مجال دراسى (درجة علمية) .

* أيضاً ، يمكن النظر إلى المنهج على أنه :

- مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية التى تلزم لتتخرج ، أو الحصول على درجة علمية فى ميدان رئيس من ميادين الدراسة ، مثل : منهج المواد الاجتماعية ، أو منهج الرياضيات .

- خطة عامة شاملة للمواد التى ينبغي أن يدرسها التلميذ بالمدرسة ليحصل على درجة علمية (شهادة) تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة .

- مجموعة من المقررات والخبرات يكتسبها التلميذ تحت توجيه المدرسة أو الكلية .

* والحقيقة أن لفظة " منهج " كان لها فعل السحر فى نفوس التربويين ، لذا تعددت التعريفات التى ظهرت بحجة تطوير المفهوم التقليدى للمنهج . ولعل التعريف التالى من أهم تعريفات المنهج التقدمى (الحديث) :

مجموعة الخبرات الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية ... إلخ ، التى يكتسبها التلاميذ من المدرسة ، فتجعلهم قادرين على تطوير سلوكهم وشخصيتهم ، كما تحقق لهم النمو العقلى والوجدانى والجسمانى .

* ولقد تطور التعريف الأخير ، فأخذ الصيغة التالية :

جميع الخبرات الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية ... إلخ ، التي يكتسبها المتعلم داخل المدرسة وخارجها مضافا إليها أنواع النشاطات والممارسات التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية الصحيحة ، بشرط أن يتم هذا وذلك تحت إشراف المدرسة

* أيضا ، ظهرت للمنهج تعريفات متعددة تعكس وجهات النظر المختلفة نحوه ، ومن هذه التعريفات نذكر الآتي :

(١) مساق دراسي منظم في المدرسة أو الجامعة (قاموس أكسفورد) .

(٢) جميع الخبرات ذات المعنى ، والأنشطة الهادفة ، التي توفرها المدرسة وتوجيهها من أجل تحقيق أهدافها . (آدمز Adams)

(٣) سلسلة متتالية من الخبرات المحتملة الكامنة . (استندلر Stendler)

(٤) جميع الخبرات (النشاطات والممارسات) المخططة ، التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلاب على تحقيق النتائج (العوائد) التعليمية المنشودة ، إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم . (نيجلي Neagley)

(٥) إن النهاج المدرسي ليس مجرد الأهداف والمضامين المخططة فحسب ، بل التوصل الذي يتم بين المعلم والطلاب في غرفة الصف . (بارونز Barons)

(٦) يحدد المنهاج المدرسي الموضوعات التي ينبغي تغطيتها ، إلى حد ما ، والطرائق والأساليب التي تستخدم في كل موضوع ، وفي كل سنة من سني المدرسة . (من كتاب : الخطة النموذجية لتأسيس المدرسة)

(٧) الخبرات التي تقدمها المدرسة من خلال ثلاثة أنواع من البرامج :

- برامج دراسية ، وهي خبرات الماضي والهدف منها نقل الثقافة من جيل إلى آخر .
- برامج نشاط ، وهي خبرات من الحاضر ، والهدف منها استكشاف قدرات الطالب ومواهبه وتنميتها .

- برامج توجيه ، وهي حرات اناضى والحاضر والمستقبل . والهدف منها مساعدة الطالب على أن يحقق ذاته ويساعد نفسه . (أوليفر Oliver)

(٨) ما يحدث للطلاب في المدرسة نتيجة ما يقوم به المعلمون . (كانساس Kansas)

(٩) ذلك الجسم من المحتوى التعليمي الموجه نحو القيم والأهداف التعليمية المنشودة ويوجد إما كوثيقة مكتوبة ، أو يكون في ذهن المعلمين ، بحيث أنه عندما توجه طاقة التعليم ، فإنه يحدث تغيرا في سلوك الطالب المتعلم . (إنلو Inlow)

(١٠) سلسلة منظمة من النتائج التعليمية المقصودة . (جونسون Johnson)

(١١) المحتوى التعليمي الذي يقدم إلى الطلاب . (ماكيا Maccia)

(١٢) تتابع الخبرات المناسبة التي تضمنها المدرسة بهدف مساعدة الأطفال والشباب على

- حسن التفكير والأداء الجماعي . (سميث وآخرون Smith & Others)
- (١٣) كل تعلم تخطيطه المدرسة وتوجهه ، سواء نفذ بصورة فردية أو جماعية ، وسواء أكان داخل المدرسة أم خارجها . (كير Kerr)
- (١٤) برنامج من الأنشطة محطط بطريقة تجعل التلاميذ يحققون - بقدر إمكاناتهم - أهدافا معلومة محددة . (هيرست Hirst)
- (١٥) جميع الخبرات التي يحصل عليها المعلمون بإشراف وتوجيه المدرسة . (دول Doll)
- (١٦) محاولة لإيصال المبادئ والملاحق الضرورية التي تتضمنها فرضية تربوية ، بشكل منفتح للتمعن والتدقيق النقدي ، وقابل للترجمة الفعالة إلى ممارسة عملية . (لورنس ستهاوس)
- (١٧) ذلك التخطيط النظم والمنهج المرتب للنشاط والخبرة ... هو صناعي ومختار ومنظم ، مطور بدقة وبطريقة تساعد على تعجيل وإسراع عملية الحياة الحقيقية . (ماسجروف)
- (١٨) كل تعليم يخطط له ويوجه بواسطة المدرسة ليكتسب المتعلم خبرات معينة وليمارس نشاطات معينة ، سواء تم ذلك داخل أو خارج المدرسة ، من أجل تحقيق الأهداف التربوية السليمة . والمنهج بهذا المعنى ، ليس مجموعة حوادث أو تراكم معلومات أو مجموعة معارف ، بل هو بمثابة المخطط الهندسي للعملية التعليمية المصمم حول مبدأ منظم ومنسق . هذا التصميم الهندسي (المنهج) :
- (أ) ينتظم سياقاً متتابعاً من المواقف التعليمية ، يبني كل واحد منها على ما قبله ويهيئ لما بعده .
- (ب) يضع تقدراً لسرعة سير وتقديم التعليم ، وما يتطلبه من توفير للوقت اللازم بصورة تتناسب مع الفروق الفردية بين التلاميذ .
- (ج) يستخدم ما ثبتت صلاحيته من مبادئ التعلم وأساليب التعليم والتفريق . (سعاد خليل إسماعيل)
- (١٩) المنهج مجرد اسم لمنظم منظم من برنامج تربوي مدرسي . والوصف الكامل للمنهج له ثلاثة مكونات على الأقل :
- (أ) ما يدرس ، أي "المحتوى" أو "المادة الدراسية" للتعلم .
- (ب) كيف يجري الدراسة والتدريس ، أي طريقة التعليم .
- (ج) متى تقدم هذه المواد المختلفة ، أي نظم التعليم . (فينكس)
- * على الرغم من وجود تعريفات عديدة للمنهج التربوي والتي ذكرنا بعضها فيما تقدم ، فإنه لا يوجد تعريف قاطع مانع لتحديد أدواره وتحليل الأدوار التي يقوم بها بالفعل. فتعريفات المنهج تتراوح بين كونه " تراكمات المعرفة المنظمة إلى كونه محتوى

وأساليب ومعارف ووجدان ومهارات إلى كونه منظومة تكنولوجية إنتاجية.

* على الرغم من شمولية التعريف عند المتخصصين لبتضمن جماع الأنشطة التي تتم تحت إشراف المدرسة بما في ذلك الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم ، فإن صناع المناهج ومنفذيها لا يرون فيها سوى المواد والمقررات التي تدرس . وحتى في هذا الإطار نجد مستويات متفاوتة للمنهج . فهناك المنهج المستهدف ، أي الذي تضعه الدولة أو الجهة التربوية المستولة ، والمنهج المدرك وهو ما يدركه المؤلفون من العناوين والمفردات الموضوعية والذي يترجمونه في الكتب المدرسية المقررة ، والمنهج المنفذ وهو ما يقوم المعلمون بتدريسه فعلا ، والمنهج المشاهد وهو ما يراه المرجعون والإداريون وأولياء الأمور والباحثون في زيارتهم الحافظة للمدرسة ، والمنهج المحصل وهو العائد الذي يعكس تحصيل التلاميذ في الامتحانات ، ويقدره البعض بحوالي 4/ من المنهج المستهدف ، والمنهج المستبقى وهو ما يراه المجتمع وما يلمسه أصحاب الأعمال ورؤساء المصالح في أداء الخريجين .

* يقول (Zais) ، إن البحث عن التعريف الصحيح للمنهج ليس بالسعى الشمر ، وأنه من الأفضل أن يوجه الدارسون جهودهم نحو الأمور الواقعية في بناء المناهج في المواقف العملية في المدارس .

ثانياً : المقرر والبرنامج ومخطط المنهج :

يجدر الإشارة إلى الليس الموجود في أذهان غير التربويين بالنسبة لفهوم بعض المصطلحات ذات العلاقة المباشرة بتعريف المنهج ، مثل : المقرر والبرنامج ومخطط المنهج . لذا ، فإننا نوضح فيما يلي مفهوم هذه المصطلحات بهدف تحديد الحدود الفاصلة لكل مفهوم على حدة :

(i) المقرر Course

هي مادة تعليمية مرتبة تقدم للمتعلمين ليتم تعلمها خلال فترة زمنية معينة . وفور الانتهاء من تعلم هذه المادة التعليمية ، يتم تقييم المتعلمين باستخدام الاختبارات المجهزة لذلك الغرض . ويجب كل من يجتاز بنجاح تلك الاختبارات شهادة .
وجدير بالذكر ، أنه في السنة النهائية من كل مرحلة تعليمية ، عندما ينتهي المتعلم من دراسة المقررات المطلوبة منه بنجاح ، يتال درجة علمية تدل على إتمامه الدراسة وفق المرحلة المقيد فيها .

ويمكن التمييز بين أنواع المقررات المختلفة على النحو التالي :

1 - المقرر الاختياري Elective course

هو المقرر الذي يتضمن مجموعة من المواد الدراسية ، وعلى المتعلم أن يختار من بينها ما يتناسب مع حاجاته وقدراته وميوله . وبذا ، لا يوجد أي ضغط أو إكراه بالنسبة لما يتعلمه المتعلم.

٢ - مقرر التثقيف السياسي Political Culturing Course

هو المقرر الذى يتضمن مجموعة من المواد الدراسية ، الهدف من تعليمها إكساب التلميذ مقومات الفكر السياسى المقصود . وإذا ، يستطيع التلميذ التكيف والتوافق مع السياسة والأيدولوجية السائدة فى المجتمع .

وبالطبع ، يكون الهدف الأساسى لهذا المقرر فى المجتمعات الديمقراطية ، هو خلق المواطن الديمقراطى ، الواعى بحقوقه وواجباته ، الذى يستطيع المشاركة السياسية الفعالة . لذا ، يمكن أن يتضمن هذا المقرر دراسة لبعض الأنظمة السياسية الأخرى كنوع من الثقافة السياسية العامة التى ينبغى أن يعرفها التلميذ .

أما الهدف من هذا المقرر فى المجتمعات الشمولية ، فهو تطبيع التلميذ وفقا للسياسة السائدة ، لذا يكون التلميذ كترس فى آلة ، يزدى بنمطية ، ولا يستطيع التعبير بحرية عن ذاته وتوجهاته ، ولا يمكنه الإعلان عن رأيه ، خاصة إذا كان يتعارض مع الآراء العامة السائدة . ومن الصعب أن يتعرض هذا المقرر للأنظمة السياسية الديمقراطية ، وإذا تطرق لهذا الموضوع ، فيكون بطريقة هامشية متبصرة .

٣ - مقرر لتعليم الكبار Adult Course

والهدف من هذا المقرر ، إعطاء الفرصة للكبار ممن فاتتهم فرصة التعليم النظامى المقصود فى المدرسة . ويتضمن هذا المقرر مجموعة من المحبرات الحياتية التى تناسب الإمكانيات الذهنية للمتعلمين الكبار ، وتتوافق مع خبراتهم الشخصية الحياتية .

وأحياناً ، يتم بنا ، هذا المقرر بطريقة تجعل الآباء والأمهات يستطيعون الدراسة والتعلم فى المنزل بمساعدة أبنائهم الصغار .

٤ - مقرر ذاتى الشمول Self Contained Course

يتم تصميم هذا المقرر بطريقة تجعله يمثل المصدر الأساسى للمتعلم ، إذ يتضمن هذا المقرر جميع الإرشادات والتعليمات التى قد يحتاج إليها المتعلم ، كما يتضمن أيضاً الأنشطة والقراءات الأخرى المساعدة فى تعلم المحتوى . ويمكن عن طريق هذا المقرر الحصول على درجات علمية عالية (الماستير والدكتوراه) عن طريق المراسلة .

٥ - مقرر مرشد التعلم Study Guide Course

وهذا المقرر شأنه شأن مقرر ذاتى الشمول ، حيث يتضمن التوجيهات التى يحتاج إليها التلميذ فى دراسة موضوع بعينه .

وهذا المقرر يقابل كتاب مرشد المعلم ، الذى يتضمن جميع الإرشادات التى يحتاج إليها المعلم فى عمله التدريسى التعليمى .

والاختلاف بين مقرر مرشد التعلم ومقرر ذاتى الشمول ، أن الأول يتضمن محتوى بسيطاً لا يؤهل التلميذ للحصول على درجة علمية بعينها ، بينما الثانى يتضمن محتوى متكاملاً يؤهل المتعلم بعد اجتياز الاختبارات التى تتم بالمراسلة للحصول على درجة علمية كما ذكرنا من قبل .

أما الاتفاق بينهما فإن كلاً منها وسيلة من وسائل التعلم الفردي الذاتي .
أيضاً ، الاختلاف بين مقرر مرشد التعلم وكتاب مرشد المعلم ، أن أولهما : وسيلة إرشادية لتعلم فردي ذاتي لموضوع بعينه ، أما ثانيهما : فيتضمن ما يساعد المعلم في تعليم محتوى دراسي كامل ومتكامل .

٦ - مقرر القراءة الحرة Free Reading Course

ويتمثل في بعض القراءات التي يحددها المدرس ، كأنشطة حرة يستطيع التلميذ ممارستها في المنزل ، أو في المكتبة ، أو في الفصول أثناء فترات الراحة ، أو في النادي ، أو في وسائل المواصلات أثناء الذهاب والإياب من المدرسة . وينبغي أن تتميز هذه القراءات بالعرض الشيق ، وأن تثير دوافع التلميذ للمزيد من القراءة . وحيث إن التلميذ لا يؤدي أية مهام رسمية في هذا المقرر (الاختبارات) ، لذا ينبغي أن يتوخى المدرس الحرص عند اختيار موضوعات القراءة الحرة ، حتى لا تكون النتائج عكسية ومخالفة للمنشود والمأمول من تلك القراءات .

ومن الأفضل أن يختار المدرس القراءات الحرة ذات العلاقة المباشرة بموضوع المنهج الذي يقوم بتعليمه ، كإن يختار موضوع القراءات الحرة من سير الأدباء والعلماء والأبطال والزعماء ، أو من موضوعات تاريخ العلم ذاته ، بشرط أن تكون هذه القراءات سلسلة سهلة ومشوقة كما قلنا من قبل .

٧ - مقرر التلاميذ المشهود Advanced / Diluted Course

نظراً لما بين التلاميذ من فروق فردية ، فيكون مقرر التلاميذ الفائزين (الأذكياء) والعابرة) هو المقرر الذي تتوافق موضوعاته وطرق تعليمه وأساليب تقويمه مع المستوى العلمي والعقلي لهؤلاء التلاميذ ، وبذا يمكن إشباع احتياجاتهم واهتماماتهم وميولهم .

أما المقرر الخاص بالتلاميذ بطيئي التعلم أو المتأخرين دراسياً (تقصيلاً) ، هو المقرر الذي يتضمن الموضوعات السهلة والبسيطة وغير المعقدة ، والذي يتم تقديمه بالطرق المباشرة الواضحة التي تتناسب مع قدرات هذه النوعية من التلاميذ ، وبذا يتمكن غالبيتهم من تحقيق النجاح ، فيشعرون بالرضا والسعادة عن ذواتهم .

(ب) البرنامج Program

- * خطة للعمليات ، يتم إعدادها سلفاً قبل عملية التعلم والتعليم .
- * مجموعة من المقررات الدراسية في مجال دراسي واحد ، يتم تدريسها خلال فترة زمنية محددة .
- * مجموعة من الكودات / الشفرات التعليمية ، المصممة والمرتبة بما يتوافق مع النمو العقلي والجسمي للتلميذ .
- * مجموعة من الإجراءات التي تساعد التلميذ أثناء إعداده الدراسي . بشرط أن يكون لديه الاستعدادات الذهنية والنفسية لاكتساب المعلومات والمهارات التي دلت نتائج البحوث والأدلة العلمية وآراء الخبراء على أنها تستطيع أن تسهم بالفعل في إعداده

ليؤدي دوره بفاعلية .

ومكونات البرنامج التعليمي وفق ما حددته البحوث والدراسات التربوية ، تتمثل في :
الأهداف ، والمحتوى ، وطرق التدريس ، والوسائل والنشاط التعليمية ، والتقييم .
بالإضافة إلى مجموعة من الإجراءات المنهجية الخاصة بضبط البرنامج .
ويوجد عديد من البرامج ذات العلاقة المباشرة بالعملية التربوية . ويمكن التمييز بين
البرامج التي نذكرها فيما يلي ، وتصنيفها على النحو التالي :

- ١ - برامج إدارية (٣:١) .
- ٢ - برامج تختص بإعداد المعلم (٥:٤) .
- ٣ - برامج متلفزة (٨:٦) .
- ٤ - برامج التدريب (١٤:٩) .
- ٥ - برامج تعليمية أساسية (١٧:١٥) .
- ٦ - برامج تعليمية مساعدة (٣٠ : ١٨) .
- ٧ - برامج تعليمية لغير التلاميذ العاديين (٣١ : ٣٦) .
- ٨ - برامج تعليمية غير تقليدية (٤٢:٣٧) .
- ٩ - برامج التقييم والمحاكاة (٤٣) .

وفيما يلي الشرح التفصيلي للبرامج أنفة الذكر :

١ - البرنامج اليومي للمدرسة Daily Program

البرنامج الذي يتم تنفيذه داخل المدرسة يوميا . لذا ، يتضمن هذا البرنامج الممارسات
والأداءات التي تحدث داخل العصور والمحترات ، كما يتضمن الأنشطة التي يمارسها التلاميذ في
الملعب والمكتبة وحجرات الأنشطة والهرايات .. إلخ . ويتم إعداد هذا البرنامج وفق تحبط
جماعي منظم ، بحيث يشترك فيه جميع أطراف العملية التعليمية .

٢ - برنامج الفصل Classroom Program

وهو البرنامج اليومي الذي يتم تنفيذه داخل الفصل من خلال العمل أو التعامل المباشر
بين المعلم والتلاميذ ، لذا فإنه يضم الدروس النظرية والعملية والأنشطة والاختيارات والواجبات .
ويمكن أن يتضمن ، هذا البرنامج ، بعض التكليفات ليقوم التلاميذ بتنفيذها خارج
المدرسة .

٣ - برنامج إدارة الفصل Administration Classroom Program

وهو البرنامج الذي يعكس السياسات التي تفرها إدارة المدرسة وينفذها المدرس بالنسبة
لإدارة الفصل . وفي المجتمعات الديمقراطية ، يشترك التلاميذ في تحديد سياسات إدارة الفصل
مع إدارة المدرسة ، وفي تنفيذ تلك السياسات داخل الفصل مع المدرس أو تحت إشرافه .

٤ - برنامج إعداد المعلم Teachers Preparation Program

هو برنامج يتم إعداده وتنظيمه وتعليمه في الكليات والمعاهد التي تشمل مسئولية إعداد المعلم . ومن خلال هذا البرنامج ، يتم إكساب المتعلمين المعارف الأكاديمية والتربوية والثقافية ، وكذا تدريبهم على المهارات العملية ، وبذا يتمكن المتعلمون بعد تخرجهم ، من اكتساب القومات الأساسية والضرورية لممارسة مهنة التدريس بالدرجة الثالثة .

٥ - برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات

Competency - Based Teacher Education Program

هو برنامج يتم تحديد أهدافه في ضوء الكفايات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المعلم ، وأن يبسط عليها ليزدى دوره التدريسي بفاعلية وكفاءة .

ويختص هذا البرنامج مجموعة من الإجراءات والعمليات والممارسات التي ينبغي أن يتمكن منها المعلم تحت الإعداد ، وذلك تحت إشراف وتوجيه مجموعة من المتخصصين الأكاديميين والتربويين في مجال إعداد المعلم .

٦ - البرنامج التعليمي Instructional Program

ويختص هذا البرنامج مجموعة من المواد التعليمية ، مثل : الكتب الدراسية المقررة ، وكتب القراءات الحرة المصاحبة (إن وجدت) ، والوسائل التعليمية المعينة ، وأساليب التقويم المستخدمة ، وكذا مختلف الأنشطة المتنوعة الأخرى ، التي يمكن أن تزيد من فاعلية هذا البرنامج

ويتم تعليم هذا البرنامج خلال فترة زمنية محددة ، سواء أكان ذلك بالنسبة للجوانب التي يتعلمها التلميذ داخل المدرسة تحت إشراف المعلم ، أم بالنسبة للجوانب الأخرى التي يتعلمها التلميذ منفرداً عن طريق الدراسة المنزلية المستقلة .

٧ - البرنامج التلفازي التعليمي Audio - Visual Instruction Program

وترتبط موضوعات هذا البرنامج ارتباطاً مباشراً بالمقررات الدراسية التي يتعلمها التلميذ في المدرسة . لذا ، تتوافق أهداف هذا البرنامج مع أهداف المنهج المدرسي . ويقوم بتعليم هذا البرنامج على شاشات التلفاز ، مجموعة من المتخصصين والخبراء في المواد الدراسية .

ويمكن تقديم البرامج التلفازية خلال اليوم الدراسي ، عن طريق ربط المدارس بشبكة اتصالات مغلقة ، حيث يتم رسم خريطة بمواعيد وتنوع البرامج التي يتم بثها ، وعلى المدرسة إعداد القاعات والخشبرات المناسبة لهذا الغرض . ومن المألوف إذاعة هذه البرامج بعد انتهاء اليوم الدراسي ، حيث يكون التلميذ أكثر استعداداً من التاجيتين : الذهنية والجسدية .

٨ - البرامج التلفازي العلمي Television Scientific Program

هو البرنامج العلمي الذي يتم عرضه على شاشة التلفاز بأساليب غير تقليدية أو نمطية . وحيث أن المشاهد يستخدم حاستي السمع والبصر في التعامل مع هذا البرنامج ، لذا فإن عملية التعلم تكون بالنسبة له أكثر تشويقاً وجاذبية .

ويمكن أن يستفيد التلاميذ من هذا البرنامج ، كثقافة عامة يجب معرفتها والإلمام بها ، سواء أكان هذا البرنامج له علاقة أم ليست له علاقة بالمقررات الدراسية .

9 - برنامج التدريب Training Program

يهدف هذا البرنامج إعداد الفرد وتدريبه في مجال بعينه ، عن طريق إكسابه بعض المعارف النظرية في هذا المجال ، أو تطوير ما يمتلكه من معارف نحو الأفضل والأحدث . أيضا ، يتيح هذا البرنامج الفرص المناسبة لكي يمر الفرد بخبرات عملية إجرائية ، ولكي يمارس بعض الأعمال المهنية الأدائية .

10 - برنامج إعادة التدريب Re - Training Program

ويهدف هذا البرنامج إعداد الفرد للالتحاق بعمل أو وظيفة جديدة ، غير تلك التي بشغلها . لذا ، يتضمن البرنامج الموضوعات العلمية النظرية التي عن طريقها يمكن تدريب لعمالين على المهارات الجديدة التي تتطلبها سوق العمالة ، كما يتضمن التدريبات المهنية والعملية التي لا يمكن الاستغناء عنها في التعامل مع الآلات والمكانن المتطورة الجديدة .

11 - برنامج التدريب أثناء الخدمة In Service Program

ويتضمن هذا البرنامج الموضوعات التي تسهم في تنمية معلومات المدرسين ، وفي رفع مستويات أدائهم المهني . ويتطلب تحقيق وتنفيذ دراسة هذا البرنامج ، عقد السيمينات ، ولعمل في الورش والمختبرات . كذا القيام بالزيارات الميدانية ، وإجراء التدريبات المهنية ويمكن استخدام عديد من وسائط التعلم والتعلم في دراسة هذا البرنامج ، وذلك مثل : الإذاعة والتلفاز والفيديو .

12 - برنامج التدريب على المهنة Occupational Training Program

ويتيح هذا البرنامج الفرص المناسبة للمدرسين للانتقال إلى مواقع العمل ، ليتمكن هؤلاء المدرسين من التدريب على المهن أو الحرف التي سوف يمارسونها في المستقبل ، كأن ينتقل طلاب كليات التجارة للتدريب في المصارف والبنوك ، وأن ينتقل طلاب كليات الهندسة للتدريب في المؤسسات الصناعية

وبالنسبة لبرنامج ممارسة مهنة التدريس . فإن هذا البرنامج يتيح لطلاب كليات إعداد المعلم فرص التدريب العملي الميداني داخل الفصول أمام تلاميذ حقيقيين . وبذا ، يمكن للطلاب المتدرب الربط بين الجانب النظري الذي تعلمه في الكلية ، والجانب العملي الذي يمارسه داخل الفصول ، فيكتسب بذلك المهارات والكفايات اللازمة لممارسة مهنة التدريس .

13 - برنامج التدريب الحرفي للكبار

Adult Professional Training Program

ويهدف إعطاء البالغين قدرًا من المعارف والمهارات الحرفية التي تساعد على التعامل بكفاءة مع الآلات المكانن ، من حيث طرق تشغيلها وصيانتها فيؤدي ذلك إلى رفع كفاءتهم الإنتاجية ، والنهوض بمستوى المهنة التي يعملون بها .

14 - برنامج التدريب على المهارات النسوية للكبار

Adult Woman Skills Training Program

ويهدف إكساب النساء البالغات قدرًا من المهارات الضرورية اللازمة لممارسة حياتهن داخل المنزل ، وذلك مثل : أعمال النظافة ، وأصول التغذية ، وإدارة المنزل ، وطبيعة العلاقات الأسرية ، وغيرها من المتطلبات الأسرية الأخرى .

15 - البرنامج الأساسي Basic Program

هو البرنامج الذي يتضمن المفاهيم والتعريفات والنظريات والتركيبات والمهارات لأي مجال معرفي ، لذا فإن هذا البرنامج لأي مستوى من المستويات يمثل القاعدة أو الأساس لنظيره في المستوى التالي له . وعليه ، فإن النجاح في أي برنامج هو الشرط الأساسي ليوصل التلميذ دراسته في البرنامج التالي . وعندما يجتاز التلميذ مجموعة من هذه البرامج ، فإنه يحصل على درجة علمية ، حسب القواعد المعمول بها

16 - البرنامج الزمني Time Program

هو البرنامج الذي يتم إعداده مقدماً ، حيث يتم توضيح ما يمكن القيام به خلال فترة زمنية محددة ، قد تكون يوماً واحداً ، أو أسبوعاً ، أو شهراً ، إلخ .

17 - برنامج التعلم مما يحقق الحاجات

Program For Learning Accordance With Needs

ويتم إعداد وينا ، هذا البرنامج في ضوء تحديد احتياجات التلاميذ وقدراتهم ومستوى تحصيلهم السابق ، ونوع المهنة التي يرغبون في الالتحاق بها مستقبلاً .

ويتم تحديد ما سبق ، عن طريق مجموعة من الاستبيانات والاختبارات التي يتم تطبيقها على التلاميذ . ووحدة الأساس في هذا البرنامج ، هي الوحدة التعليمية المصغرة (الموديول Module) التي تتضمن أهدافاً سلوكية واختبارات بعدية ، لقياس مدى التقدم الذي يحققه التلاميذ أثناء دراستهم للموديول .

ويمكن تطبيق هذه البرامج في المراحل التعليمية المختلفة ، وعلى مستوى جميع المواد الدراسية المقررة .

18 - البرامج التكميلية Re - Education Programs

هي البرامج التي يتم تقديمها من خلال دورات تأهيلية للمعلمين الذين يعملون بالفعل في حقل التدريس ، ولكنهم غير حاصلين على درجة علمية تربوية .

وتهدف هذه البرامج إعادة تأهيل المعلمين غير التربويين أكاديمياً وثقافياً وتربوياً ، بما يمكنهم من القيام بمهنة التدريس بالدرجة اللاحقة ، وبما يساعدهم على الوصول لمستوى الكفاءة المهنية المطلوبة .

19 - البرامج التجديدية Refresher Programs

هي البرامج التي تعمل على إكساب المعلمين التطورات والتغيرات الأكاديمية والثقافية

والتربوية والتقنية الحديثة ، فيمكنهم بذلك الارتقاء بمستوى أدائهم التدريسي . وتكون أهداف هذه البرامج محددة ومقصودة ، لذا يتم التخطيط الجيد لها سلفاً ، قبل تقديمها خلال الدورات التدريبية

٢٠- البرامج التوجيهية Orientation Programs

وهي برامج تدريبية يتم إعدادها للمرشحين لشغل وظائف قيادية إدارية عليا ، كما يمكن تقديمها للمكلفين بالقيام بمهام وظيفية فنية جديدة بالنسبة لهم كالتوجيه والإشراف ، وتهدف هذه البرامج مساعدة المدرسين على معرفة المهام الوظيفية الجديدة ، كذا الأدوار التي ينبغي القيام بها ، فيمكنهم بذلك التكيف مع الوظائف الجديدة عندما يشغلونها .

٢١- البرامج المشتركة Share-out Programs

هي البرامج العلمية التربوية التي تتم باشتراك عديد من الأوساط والمؤسسات الفكرية والعلمية الموجودة في المجتمع ، من أجل تبادل الخبرات وتنفيذها على أسس وقواعد صحيحة ، وبذا يمكن تحسين مستوى العملية التعليمية .

ومن أمثلة هذه البرامج ، برنامج الطب الوقائي ، حيث يمكن أن يتم التعاون بين وزارتي : الصحة والتعليم ، في بناء هذا البرنامج .

٢٢- البرنامج الإثرائي Enrichment Program

ويهدف هذا البرنامج مساعدة التلاميذ الذين يحتاجون إلى مزيد من التعلم ، لذا ، يتم بناء هذا البرنامج في شكل قراءات أو أنشطة أو أعمال يقوم بها التلاميذ بأنفسهم . ويتم تحديد احتياجات التلاميذ على ضوء ملاحظات المدرس عن التلاميذ ، لذا فإنه يشترك في تخطيط البرنامج ، لتحديد ما يناسب التلاميذ على المستوى الفردي أو الجمعي .

٢٣- البرنامج الانتقائي Elective Program

ويتضمن مجموعة من الموضوعات الاختيارية ، ينتقى منها التلميذ ما يرغب في تعلمه ، بجانب المواد التي يدرسها كمتطلبات أساسية .

٢٤- البرنامج الترويحي Recreation Program

نوع من البرامج يتيح للدارسين فرص اللقاء والتعارف والتعاون والتفاعل المتشبع ، مما يشير دافعيتهم لدراسة البرامج العلمية المتخصصة .

٢٥- البرنامج التعاوني Cooperative Program

هو البرنامج الذي يقوم أساساً على فكرة تقسيم العمل إلى مهام محددة ، يتم توزيعها على مجموعات متجانسة من التلاميذ ، بحيث يتم تحديد دور كل تلميذ بالنسبة للمجموعة التي ينتمي إليها . ومن خلال تحقيق المهمة ، يتعاون التلاميذ في العمل مع بعضهم البعض ، وذلك من خلال المناقشات والمداولات التي تتم بينهم . أيضاً ، إذا تعثر أحد التلاميذ في أداء المطلوب منه ، فيمكن لبقية التلاميذ - من خلال التعامل المباشر مع هذا التلميذ - مساعدته للسيطرة على الموقف . ولكن ، عندما تفشل المجموعة في تحقيق مهمتها ، فإنها تلجأ للمدرس طلباً

للمشورة والإرشاد : لتجاوز مواقع الصعوبات التي تقف في سبيل أداء المهمة.

٢٦- البرنامج التوجيهي Counseling Program

يمثل هذا البرنامج جزءاً من البرنامج الأساسي للمدرسة ، ويهدف إتاحة الفرص أمام التلاميذ لتلقي التوجيهات المناسبة التي تساعد في اتخاذ القرار المناسب ، أو اختيار الأعمال أو المهن المستقبلية المناسبة .

٢٧- البرنامج العلاجي Remedial Program

ويقوم هذا البرنامج على التشخيص الفعلي للأخطاء التي يقع فيها التلاميذ ، وعلى التحديد الدقيق للصعوبات في أي جانب من جوانب العملية التعليمية . ويتضمن البرنامج أساليب العلاج المناسبة التي تساعد على اجتياز المعوقات ، وذلك مثل : التوجيه والإرشاد المباشرين ، أو التلميحات الضمنية غير الصريحة .

وعليه ، فإن البرنامج العلاجي ، هو البرنامج الذي طريقه يمكن تحديد المشكلات ، ووضع الحلول المثل لها في الوقت ذاته

٢٨- برنامج تنمية الاستعداد للقراءة

Reading Ability Developing Program

هو مجموعة من المعارف والخبرات ، يتم تنظيمها في صورة مجموعة نشاطات وأدوات يمكن للتلميذ القيام بها ، وأيضاً يتم ترجمتها في مجموعة من الصور والرسومات والأشكال الجذابة التي تنمي ميل التلميذ للقراءة ، ويشمل هذا البرنامج الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم ، كما يتضمن الخطة الزمنية لتنفيذه .

٢٩- برنامج إسراع Accelerated Program

عندما يصل بعض التلاميذ إلى مستوى متقدم في الدراسة ، مقارنة بأقرانهم ، فقد تسمح بعض المدارس التي ترعى الموهوبين والفتايقين بتطبيق هذا النوع من البرامج . وبذا ، يستطيع التلاميذ الموهوبون والفتائقون تخطي رملاتهم العاديين ، فلا يصابون بالسام أو الملل الفاتنين للمكاتب وإبداعات التلاميذ

وفي ظل هذا النوع من البرامج ، يمكن لكل تلميذ أن يتقدم طبقاً لمستواه وقدراته ، وبذا ينتهي التلميذ الموهوب من الدراسة النظامية في وقت قصير ، فيتمكن من استثمار قراء العقلية والجسدية بما يفيد في عمله المستقبلي ، بطريقة مثلى .

٣٠- برنامج بلا فشل Non Failure Program

برنامج يقوم أساساً على حاجات التلاميذ الفعلية ، لذا فإن مصممي هذا البرنامج - من وجهة نظرهم - يعتقدون أنه من الصعب أن يفشل التلميذ في دراسة هذا البرنامج ، لأنه يتعلم ما يرغب فيه ، وما يسعى إليه . وفي دراسة هذا البرنامج ، يتم تجميع التلاميذ في مجموعات متجانسة ، ويستخدم المدرسون مختلف أساليب التقويم والقياس والتشخيص والتوجيه وفقاً لاختيارات التلاميذ .

٣١ - برنامج للمتسربين Drop Out Program

ويهدف هذا البرنامج التقليل من معدلات التسرب من المدرسة ، لذا فإنه يتضمن بعض الإجراءات التي تسهم في جذب المتعلمين ، من تركوا الدراسة للعودة مرة أخرى إلى مدارسهم Re - Schooling ، لاستكمال دراستهم .

٣٢ - برنامج طويل الأجل للمتعلمين عقلياً Total Life Span Program

ويقوم ببناء هذا البرنامج المعلمون ، والمشرفون الاجتماعيون ، والأخصائيون النفسيون ، وأولياء الأمور ، على أساس مسئوليتهم المشتركة في تقديم الرعاية الطبية والنفسية والاجتماعية والثرية مدى الحياة لهذه النوعية من التلاميذ .

٣٣ - البرنامج المحلي Community Program

ويتضمن الأنشطة غير الرسمية ، إذ لا يتضمن هذا البرنامج المقررات الدراسية أو الكتب المدرسية . وتشترك المؤسسات المحلية مع المدرسة في تنفيذ هذا البرنامج ، لذا يعتبر هذا البرنامج بمثابة الجسر أو الجسر الذي يربط المدرسة بجميع مؤسسات المجتمع الخارجى .

٣٤ - برنامج للمتطوعين Volunteer Program

ويقوم على أساس استعداد بعض الناس للعمل التطوعى في مجال التعليم ، لما يملكونه من خبرات عديدة ومتنوعة في هذا المجال ، لذا ، يتضمن هذا البرنامج إكساب المتطوعين بعض المعارف والمهارات التدريسية ، ثم تدريبهم عليها أولاً ، وفور الانتهاء ، من ذلك يمكن تكليفهم بالعمل داخل الفصول تحت إشراف بعض المعلمين .

٣٥ - برنامج للوالدين Parent Study Program

يتضمن هذا البرنامج الإرشادات والنصائح التي تساعد الوالدين في التعامل مع أبنائهم: خاصة إذا كان هؤلاء الأبناء من ذوي المشكلات الخاصة ، أو من المعوقين ذهنياً وحسبياً ، وبذا يمكن أن تتعاون المدرسة مع الأسرة في جعل أولئك التلاميذ يتكيفون مع واقعهم الفعلى .

٣٦ - برنامج يركز على الأسرة Family Centered Program

الأسرة هي الأساس الذي يقوم عليه بناء هذا البرنامج . لذا ، فإن المحور الذي يدور حوله البرنامج ، يتمثل في مشكلات الأسرة والعلاقات التي تربط بين أفرادها .

٣٧ - برنامج الكمبيوتر Computer Program

ويطلق على برنامج الكمبيوتر Soft Ware ، ويمكن كتابته بأكثر من لغة (البيسك ، الفورتران ، البيسكال ،) . ويتضمن كل برنامج مجموعة من الأوامر والتعليمات حسب صياغة هذا البرنامج ، ليقوم المتعلم بنفسها وتنفيذها ، فيؤدي بذلك المهام المطلوبة منه .

٣٨ - برنامج التعليم الخطى (التعليم البرنامجي) Linear Program

التعليم البرنامجي عبارة عن تسلسل للخبرات بحسب تحطيط معين ، يؤدي إلى اكتساب الكفاءة التي ثبت لواقع البرنامج فعاليتها . ويقوم هذا التسلسل على أساس العلاقات بين المثير (السؤال) والاستجابة (الإجابة عن السؤال) ، لذا فإن برنامج التعليم الخطى يكون بمثابة

ابتكار تربيوي يهدف مساعدة التعلم على التقدم فى تعلمه ، من خلال سلسلة من الخبرات ، التى يعتقد واضع البرنامج بأنها تؤدى أخيراً إلى كفاءة التعلم فى البرنامج موضوع الدراسة .

٣٩ - البرنامج المتكامل Integrated Program

وتقوم فكرة هذا البرنامج على أساس أن وجود حواجز بين مختلف فروع المعرفة ، لهو أمر غير طبيعى . وأن الفصل بين فروع المعرفة لهو فصل مصطنع لصالح بعض التخصصات العلمية . لذا .. فإن البرنامج المتكامل يسمى إلى إزالة الحواجز بين فروع المعرفة ، وتقديم المعرفة ككل متكامل ، فيمكن إدراكها أكثر من كونها مرتبة أو منظمة بصورة جزئية ، أو منفصلة ومفككة .

٤٠ - البرنامج الجوى Core Program

وهو يمثل جزءاً من البرنامج الدراسى العام ، ويتضمن الأساسات التى يجب أن يتعلمها جميع التلاميذ . ويمكن تقديم البرنامج فى شكل وحدات مصغرة (موديولات) ، يقوم بإعدادها المتخصصون والخبراء والمدرسون . وأيضاً ، يمكن تنظيم محتوى البرنامج بطريقة تترايط وتندمج عن طريقها موضوعات البرنامج .

٤١ - البرنامج المكثف Intensive Program

ويتضمن هذا البرنامج أهدافاً محددة ، يمكن تحقيقها من خلال تعليم وتعلم مهارات بعضها . لذا ، يتميز البرنامج بتكثيف المعرفة ، وتقديمها فى وقت قصير للغاية قياساً بباقى البرامج

٤٢ - برنامج النشاط Activity Program

ويتضمن مجموعة من الأنشطة الهادفة المقصودة التى يتم تحصيلها وفق أسس علمية لذا ، عند بناء البرنامج ، يتم تحديد الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم سلفاً ، ويشارك فى هذا العمل جميع أطراف العملية التعليمية . وتسهم أنشطة البرنامج فى تنمية المهارات الأساسية اللازمة لتحقيق التكامل المعرفى والوجدانى والتففى والعقلى والاجتماعى المنشود ، فى شخصية التلميذ .

٤٣ - برنامج التقييم Evaluation Program

ويتضمن هذا البرنامج مجموعة من الأدوات ، مثل : الاختبارات ، والمقاييس ، والاستبيانات ، وبطاقات الملاحظة ، وبطاقات المقابلات الشخصية ، والتقارير الفردية والجماعية ، وأجهزة الكاسيت أو الفيديو لتسجيل جلسات الاستماع .

ويهدف هذا البرنامج - عن طريق استخدام الأدوات السابقة - تحديد مستوى تحصيل التلاميذ ، ومعرفة كل ما له علاقة من قريب أو بعيد بسلوكهم الحالى والمتوقع فى المستقبل . أيضاً ، يمكن عن طريق هذا البرنامج معرفة مدى فاعلية برنامج دراسى بعينه ، أو تحديد مستوى الأداء المهنى للمعلمين . كذا الوقوف على مدى تحقيق أهداف العملية التعليمية ذاتها

(ج) مخطط المنهج Syllabus

خطة لتقسيم المادة التدريسية (محتوى المنهج) إلى أجزاء صغيرة (الدروس) على مدار

لعمام الدراسي ، ليتم تدريس كل جزء من هذه الأجزاء (الدروس) في حصة دراسية واحدة أو أكثر ، وفقاً للتوزيع الزمني المدرج والمصاحب للخطّة .

إذا ، يعبر مخطط المنهج عن الرؤية الميدانية لخبراء المنهج ، فيما يتصل بتوزيع المكونات الأساسية للمنهج ، بحيث ينبغي أن يراعى في هذا التوزيع جميع التفاعلات الطولية والعرضية بين موضوعات المادة التدريسية ، وأن يراعى أيضاً العلاقات التشابكية بين أهداف المنهج ومحتواه .

وجدير بالذكر أن أدبيات التربية تشير أحياناً إلى ترجمة مخطط المنهج بـ Curriculum Chart بدلاً من Syllabus .

ثالثاً : تنظيم المنهج Curriculum Organization

تعنى لفظة تنظيم أن ترتب وتشكل البنية الكلية للأجزاء المتناسقة والمتداخلة أو الأجزاء المتناظرة . وبالنسبة لتنظيم المنهج ، فإن هذه الأجزاء هي عناصر المنهج . لذا ، فإن تنظيم المنهج يدل على معنى أوسع وأشمل ، لأنه يعتمد على تعريف المنهج ، أي يعتمد على استخدامات المنهج الوظيفية ، وعلى نوعية وخصوصية عناصر المنهج التي يجب تنظيمها .

وينبغي التنويه إلى أن لفظة التنظيم تستخدم في مستويات مختلفة من الخصوصية . ففي المستوى الأكبر ، تشير اللفظة إلى العلاقات بين مستويات التعليم ، مثل : التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي ، أو بين برامج التعليم ، مثل : البرامج العامة أو المهنية . وبالنسبة للمستوى المتوسط ، فإن اللفظة تشير إلى تنظيم منهج المواد الدراسية ، حيث يتم تكوين المنهج وتشكيله . وفي المستوى الأصغر ، تشير اللفظة إلى تنظيم المادة العلمية أو الوحدة الدراسية .

وحيث أن المنهج هو خطة للتعليم ، لذا فإن عملية تنظيم المنهج لا تقتصر فقط على تنظيم التركيبات المختلفة لمجالات المعرفة التي يتضمنها المنهج ، بل يجب تنظيم المنهج في إطاره الكلي ، بحيث يأخذ في الاعتبار كل الجوانب المرتبطة بخطة التعلم .

وإذا اقتصر حديثنا على تنظيم المنهج ، فهو العملية التي من خلالها وعن طريقها يتم ترتيب ما تم اختياره من معارف ومهارات وقيم حول مركز معين ، حتى يكون له معنى واستمرارية ، ويمكن تقديمه للمتعلم ، ويحقق أهداف التربية بأكثر فعالية وكفاية ممكنة ، ولكي يكون أكثر ملائمة للتعليم والتعلم ، ويكون برنامجاً تربوياً متناسقاً متوازناً .

الأبعاد الرأسية والأفقية Vertical and Horizontal Dimensions

يدل تنظيم المنهج على ترتيب منظم ومنسق لكل عناصر المنهج . وعلى الأقل ، يوجد عدنان لتنظيم المنهج غاية في الأهمية ، لما لهما من دلالة ، فإذا فكرنا في الأحداث التعليمية educational events ، مثلما ما يحدث على طول خط الزمن ، فيمكننا وصف هذه الأحداث كما تحدث كلها في الوقت نفسه ، أو كما يحدث كل منها في تتابع زمني . ويختص البعد التكويني لتنظيم المنهج بالارتباطات التعليمية ذات العلاقة بالموضوعات الخاصة أو المقرر . ويختص البعد المتابعي بما يلي الموضوعات الخاصة أو المقرر .

ومن المعروف في المناهج ، أنه يتم تحديد خط الزمن الاعتباري على المحور الرأسي . أما تنظيم المنهج المقبول الذي يصف تكامل وترابط المحتوى التعليمي المشترك في زمن الحدث ، فيسمى التنظيم الأفقي . والشكل الخاص بتنظيم المنهج الذي يصف تتابع المحتوى يسمى التنظيم الرأسي .

وشمل التنظيم الأفقي للمنهج : المعنى والتنسيق (أي : الترتيب والتنظيم) ، حيث تتم حدوده موضوعات المواد الدراسية المختلفة لتحقيق التكامل فيما بينها (فعلى سبيل المثال : التماسك في الرياضيات والأحيا ، والفنون ، أو دراسة حساب التفاضل كمتطلب أساسي لدراسة الفيزياء) . أيضاً ، يظهر التنظيم الأفقي قيمة توفير الترابط والتطبيق الاجتماعي والشخصي لموضوعات المحتوى ، من خلال دراسة أي مشروع تعليمي .

وبالنسبة للتنظيم الرأسي المنهج ، فيبقى أن يصمن توفير الاستمرارية ، بحيث يتم بناء المحتوى الجديد على أساس المحتوى السابق الذي تم تدريسه ، وبحيث يكون هذا البناء الأساسي لبناء المحتوى اللاحق . إن تتابع المهارات والمفاهيم من أجل تحقيق تعليم أفضل ومؤثر ، هو الهدف الأساسي للتنظيم الرأسي للمنهج .

التنظيمات الأساسية للمناهج Curriculum Basic Organization

وتتمثل في : منهج المواد الدراسية ، ومنهج النشاط ، والمنهج المحوري ، والمنهج التكاملي ، وذلك على أساس .

* يهتم منهج المواد الدراسية بنقل الثقافة والتراث الإنساني ليكتسب المتعلم أقوى وأعظم ما أنتجه العقل الإنساني .

* يوجه منهج النشاط جل اهتمامه نحو ميول المتعلم ورغباته

* يؤكد المنهج المحوري على أهمية الخبرات التي يجب إكسابها للمتعلم .

* يحاول المنهج التكاملي إحداث التكامل في جميع جوانب شخصية المتعلم .

وعلى الرغم مما تقدم ، فقد ترتب على التغييرات التي طرأت على المجتمع : المحلي والعالمي على السواء ، تغييرات مناظرة في مفاهيم الجماعة ، وفي نظرتها إلى حقوق الأفراد ومسؤولياتهم وقيمتهم . ولقد كان ذلك بمثابة دعوة صريحة ومباشرة للمسؤولين عن المناهج وصانعيها ، للتفكير بجديّة في إعادة بناء المناهج ، وتنظيمها من جديد ، على أساس من الأفكار والمهارات والقيم الجديدة ، وبذا يمكن للمناهج مسايرة الواقع الاجتماعي من جهة ، ولا تكون يعزل أو تتخلف عن بقية المنظومات الاجتماعية والتربوية الأخرى من جهة أخرى ؛ خاصة وأن المنهج يلعب دور المترجم لما يحدث في المجتمع .

المنهج الخفي : Hidden Curriculum

تشمل الممارسات التعليمية للمنهج المعلن بعض الأهداف الواضحة الصريحة ، وذلك مثل : تصنيف القدرة ، وعلاقة المدرس بالتلميذ ، وإجراءات الصط داخل الفصل ومحتوى الكتب، والتحصيّل الدراسي ، والفروقات الجنسية ، إلخ .

ولكن ، بفحص مخرجات التعلم ، نجد أن التعليم قد يحقق بعض النتائج ، غير تلك التي تشير إليها أهداف المنهج الصريحة .

يعنى : يحقق التعليم فى أغلب الأحيان بعض النتائج التى لم يوجد أصلاً لتحقيقها ، ويرتبط بوظائف لم تكن أصلاً من بين وظائفه .

فعلى سبيل المثال ، تتضمن مردودات المنهج المعلم بعض النتائج الخفية غير المحسوسة ، كاجتماع السياسى والطاعة وسهولة الانقياد وتعلم القيم والسلوكيات وتكوين مواقف (إيجابية أو سلبية) تجاه السلطة وترسيخ الفروقات الطبقية إلخ .

وجدير بالذكر أن المتعلم قد يكتسب النتائج الخفية أنفة الذكر ، سواء أكان ذلك بوعى منه أم بغير وعى . لذا ، قد نجد تأثيرات المنهج الخفى بالنسبة لتسمية بعض الاتجاهات والقيم ، وقد تتعارض أو تتفق مع ما يقدمه المنهج المعلن .

وعامة .. فإن المنهج الخفى قد لا يتصل بأحداث بعينها تحدث داخل المدرسة ، بينما يتصل بأحداث أخرى من غير المتوقع حدوثها فى المدرسة .

وبالنسبة لتأثيرات المنهج الخفى ، فإنها تتوقف على الآتى :

* تتباين قوة تأثيرات المناهج الخفية تبعاً للأنظمة التعليمية .

* يختلف المنهج الخفى لأى نظام تعليمى باختلاف الفترة الزمنية

* لا يكون المنهج الخفى على النمط نفسه أو الدرجة نفسها بالنسبة لكل التلاميذ (مارتن Martin)

ويدعو (إيفان إيلش Ivan Illich) لمجتمع 'المدارس اللغاة' ، لذا فإنه يرى أن تأثيرات المنهج الخفى ، تتمثل فى الآتى :

* أن أى منهاج مدرسى ، بالغاً ما بلغ من الثراء والملازمة ، لا يؤثر فى حياة الأطفال . كما يفعل المنهج الخفى للمدرسة .

* المنهج الخفى هو البناء الضرورى للعملية التعليمية .

* تكمن الرسالة النهائية للمنهاج الخفى فى مساعدة المدرسة ، لأن يكون غرضها تحقيق توافق وتلاؤم التلاميذ مع المجتمع .

المنهج الصفرى : Null Curriculum

هذا المنهج ليس له وجود حقيقى ، وبالتالي لا يمكن تحديده معالمة . وإذا كان الاهتمام بنصب بالدرجة الأولى على نتائج البرامج المدرسية وبدور المنهج فى تشكيل هذه النتائج ، أى بنصب الاهتمام بالمنهج الواضح للمدرسة فقط ، فسينفى أيضاً أخذ ما لا تقوم المدرسة بتعليمه ، إذ قد تكون أهمية ما لا تقوم المدرسة بتدريسه يعادل ، وعلى الدرجة نفسها ما تقوم المدرسة بتدريسه بالفعل . فالجهل ببساطة ليس عاملاً محايداً لما له من تأثيرات مهمة على احتياجات الإنسان .

ويوجد بعدان مهمان يجب مراعاتهما عند تعريف المنهج الصغرى ، وهما :

(١) العمليات العقلية التى تؤكد عليها أو تتجاهلها المدرسة .

(٢) المحتوى أو مجالات الدراسة المتاحة وغير المتاحة فى منهج المدرسة .

وعليه ، فالقصد بالمنهج الصغرى ، بأنه المنهج الذى يعمل على إكساب المتعلمين الوعى والكفاءة العقلية ، بدءاً بالخبرة المتوفرة أو المتاحة التى تقع فى مجال الاحتكاك المباشر لهم ، ونهاية بجميع أشكال القوى العقلية ، التى تمكنهم من التعامل الذكى مع ما وراء الخبرة ذاتها

المنهج الحلزونى : Spiral Curriculum

هو المنهج الذى يقو على أساس إمكانية تقديم مفاهيم وحقائق وتعميمات العلم فى مستويات مختلفة ، تبدأ من السهل إلى الصعب ، ومن الملموس إلى المجرد ، وبذا يتم عرض المفاهيم والحقائق والتعميمات ، وفق علاقة تتابع وتواصل تتناسب مع قدرات وإمكانات التلاميذ العقلية والذهنية فى كل مرحلة من المراحل التعليمية .

منهج الاتصال التفاعلى :

The Interactive Communication Curriculum

هو المنهج الذى يقوم على أساس التفاعل من خلال الاتصال المباشر الذى يتيح الفرص التعليمية ذات المعنى فى بيئة التعلم المعرفية . فيستطيع الوصول إلى المعلومات الجديدة المعاصرة ، وتوليد الأفكار الحديثة المتكررة ، وأخذ أسلوب البحث والاستقصاء ، منهجاً حياتياً له .

ولتحقيق ذلك التفاعل ، يشترك هذا المنهج من :

- ١ - رؤية لطبيعة المادة الدراسية كما هي معروفة ومتداولة فى المجتمع .
- ٢ - نظرة معرفية أساسية للعادة الدراسية المطلوب تعليمها .
- ٣ - المدخل الإنسانى فى عملية التعليم والتعلم .
- ويعمل منهج الاتصال التفاعلى (وأحياناً يطلق عليه المنهج الإنسانى) على تحقيق الآتى:
- ١ - التركيز على عملية الاتصال التى تحقق وجهة نظر المتعلمين .
- ٢ - الاهتمام أولاً وأخيراً بالمتعلمين .
- ٣ - التعليم خبرة ذاتية واقعية .
- ٤ - المتعلمون لديهم القدرة على التفاعل مع بعضهم البعض ومع الآخرين ، كذا لديهم القدرة على تقويم أعمال الآخرين وتقويم مختلف الظواهر .
- ٥ - المعلم هو المرشد والموجه للمتعلمين .
- ٦ - خبرات المتعلمين الأولية ، هى الزاد الضرورى لهم ، من أجل الفهم وتكوين الفروض العلمية .

المنهج الأخلاقي : Moral Curriculum

هو المنهج الذي يهتم بالاختيارات الأخلاقية ومضامينها التربوية النظرية ومفاهيمها التعليمية المتتفاهة ، كما يهتم أيضا بالقيم التي تحكم هذه الاختيارات ، وبذا يكتسب التلاميذ بعض مفاهيم التغير الاجتماعي ، التي تساعدهم على تكوين المفاهيم الخاصة بالتربية الأخلاقية ، بنغمة احتشافية سهلة وبطريقة جيدة .

ويهدف المنهج الأخلاقي إبطال أثر الخبرات السيئة وغير السوية المترسبة في سلوك المعلمين والمتعلمين على السواء ، عن طريق إكسابهم (ما يجب) و (ما لا يجب) .

وحيث أن المفاهيم الأخلاقية تتركز أساساً على الانفعالات الأخلاقية ، التي هي عبارة تعميمات للبيول تجاه ظواهر معينة ، ليجدى الشخص فيها رأياً بالاعتراض أو الموافقة ، وبالسخط أو الاستحسان ، لذا يرى بعض علماء الاجتماع أهمية ضرورة أن يركز المنهج لأخلاقي على الصفات الفردية عن الشخص أكثر من الصفات الاجتماعية .

وفي المقابل ، يرى البعض الآخر من علماء الاجتماع أن علم الاجتماع الأخلاقي ، بمثابة جزء من علم الاجتماع ، الذي يتعرض لدراسة السلوك الأخلاقي الجماعي كوظائف للنساء الاجتماعي . ووفقاً لهذه الرؤية ، ينبغي أن يتضمن المنهج الأخلاقي ، كل ما يساعد على فهم وتفسير القيم الأخلاقية التي تلهم أو تسبب السلوك الأخلاقي الجماعي .

وجدير بالذكر ، أنه لا توجد حتى وقتنا هذا رؤية واضحة المعالم بالنسبة للمنهج الأخلاقي ، من حيث : أهدافه ومحتواه وطرائق تدريسه وأساليب تنقيحه . لذا ، لا يمكن الزعم بإمكانية بناء هيكل للمنهج الأخلاقي ، في ضوء مجموعة من القيم والمفاهيم والأخلاقيات والأعراف المرغوب فيها .

ولكن يمكن تحقيق ما تقدم كمقرر مصاحب ، يتضمن القيم الاجتماعية والشفافية والاقتصادية والدينية الخ ، التي تتوافق مع الأعراف والتقاليد الشرعية السائدة ، والتي - أيضاً - تتوافق مع ظروف وإمكانات تلاميذ كل مرحلة من مراحل التعليم ، بشرط أن يتم تقديم موضوعات هذا المقرر من خلال مواقف عملية ملموسة يتم مناقشة التلاميذ فيها .

وفي أدبيات التربية يطلق أحياناً على المنهج الأخلاقي ، المنهج الذي يتخذ من القيم محوراً له Values - Oriented Curriculum

المنهج التكنولوجي : Technology Curriculum

المنهج التكنولوجي مفهوم تربوي يعبر عن منظومة إنتاجية ، تسعى إلى استخدام وتطبيق أساليب التكنولوجيا ، وما تقتضيه من تشغيل منطقي للعمليات العقلية في عمليات التعليم والتعلم ، وإلى تطويع الأجهزة والمعدات ذات القدرات الفائقة في عرض وتخزين وتحليل واستدعاء المعلومات التعليمية من خلال أدوات ومواد وبرامج ذات أهداف سابقة التعديد ، وإلى استخدام خطوات تتابعية في عملية التعليم مبنية على أسس من علم السلوك ، بما يتضمنه من نظرية التعلم السلوكي ، والتعلم الشرطي التأثري أو الإحرائي .

ويرى مصممو المنهج التكنولوجي أن مخرجات المواد التعليمية التي يستخدمها المتعلمون، ينبغي أن تنتج كفايات نوعية ومحددة، لذا يهتم المنهج التكنولوجي بالنواتج والكفايات، أكثر من اهتمامه بالوسائل والعمليات الوسيطة.

وفي ضوء المنهج التكنولوجي، تكون عملية التعلم عملية ميكانيكية وخطية، وأن التعلم ما هو إلا أحد الميكانيزمات (الآليات) الذي يتم إشرافه باتجاه أحداث الاستجابات الصحيحة.

المنهج القومي : National Curriculum

هو المنهج الذي يفرضه سوق المستفيدين من خدمة التعليم، وهذا يكون أكثر استجابة لحاجات التلاميذ ولتطلبات المجتمع، وذلك من وجهة السلطة التعليمية التي تفرض المنهج القومي، إذ من السهل حذا رؤية التأثير السياسي في الجمل والعبارات التي يتم بها صياغة هذا المنهج.

وتمثل التحفظ بالنسبة للمنهج القومي في شكل الاختبارات، التي يتم تطبيقها في عملية تقويمه، وفي بنائه في الأصل على أساس هرمي يعكس الرؤية الطبقة للمجتمع، التي تعكس بدورها إكسائية الحد من حرية الفرد في 'اختيارات طبقا لظروف السوق الحرة

وجدير بالذكر، أن المنهج القومي مهما كانت درجة الاتفاق عليه، فإنه لا يسمح أبداً بتحديد ووضع النظام الذي يستجيب للطلب، وبالتالي فإنه لا يتمسك بالتكيف والمرونة التي قد تفرضها المتغيرات الجديدة، كما أنه لا يستجيب للحاجات الحقيقية والفعلية للتلاميذ.

ومن ناحية أخرى، فإن المنهج القومي الذي يقوم على أساس التحكم المركزي في تصميمه، من حيث: الأهداف والمحتوى وطرق التدريس وأساليب التقويم، قد يؤدي إلى التنافس أو الزيادة بالنسبة للقيم التي تختارها الحكومة لتبعلها التلاميذ، إذ قد يتدخل بعض المفرضين لإقرار تلك القيم وإكسابها شرعيتها، بل قد يحاولون 'الإضافة إليها طالما تتوافق مع توجهات المسئولين.

ومن ناحية ثالثة، تتم عملية التقويم في ظل المنهج القومي على أساس نظام المحاسبة، وهذا يصبح المنهج القومي هو أساس صنع القرارات الخاصة بالتكاليف والمستخدمين، كما تكون الاختبارات هي الأساس في إصدار مقارنة سلبية حول كفاءة المدرس وفاعلية الفصول.

وعلى الرغم مما تقدم، ينبغي النظر بعين الاعتبار إلى وجهة النظر التي ترى أهمية وضرورة تدخل السلطة في بناء وتصميم المنهج التربوي، وذلك على أساس أن المنهج الذي لا تحكم فيه الحكومة، قد يستعمل كأداة لنقل الاتجاهات الهدامة والمتطرفة والمعادية، ويكون السبيل لعدم توجيه الجهود التعليمية للمضي قدماً نحو الأمام.

المنهج العالمي : Global Curriculum

هو المنهج الذي يعمل على إكساب المتعلم مقومات الفكر الإنساني العالمي، الذي تقوم أركانه على مفاهيم: الحرية والديمقراطية والسلام والاقتصاد التنافسي والتفكير الحلاق

وأخلاق العلم إلخ .

ويدا ، تتعدى تأثيرات المنهج العالمى حدود ونطاق المحلية أو الإقليمية للثقافة والعلوم والتقنيات ... إلخ ، فى أى بلد من البلاد .

ويمكن تنظيم موضوعات المنهج العالمى حول المشكلات والقضايا : الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والمهنية والترفيهية ... إلخ ، التى تمثل القاسم المشترك لاهتمامات وحاجات وطموحات وآمال وميول المتعلمين فى كل مكان .

ومن المشكلات والقضايا التى يمكن أن تمثل محور تنظيم محتوى المنهج العالمى ، نذكر
الآتى :

- * احتياجات الإنسان من المأكل والملبس والسكن .
- * احتياجات الإنسان من الأمن والسلام .
- * طموحات الإنسان بالنسبة للمستقبل الوظيفى أو السياسى له .
- * حاجة الإنسان للتعبير عن ذاته بحرية .
- * حاجة الإنسان للتفكير بحرية دون أى ضغوط خارجية عليه .
- * رغبة الإنسان فى تكوين أسرة سعيدة له .
- * ميل الإنسان إلى الجنس الآخر .
- * اهتمام الإنسان بتحقيق وضع اقتصادى واجتماعى مميز له .
- * تطلع الإنسان إلى المستقبل دون خوف أو فزع أو رهبة .

المنهج التكميى : Cubic Curriculum

- * أن مصطلح المنهج التكميى متسما للدرجة التى تجعل كل ما يحدث داخل أو خارج المدرسة ، يمكن أن يقع تحت مظلته . لذا ، ينبغى اعتبار أية معاداة صغيرة بين التلاميذ ، تحدث بعيداً عن نظر وسمع المعلمين ، وسواء أكانت تستحق النقد أو التوبيخ أم لا ، بمثابة جزء من المنهج التكميى .
- * يتضمن المنهج التكميى كل ما ترعاه المدرسة ، وكل ما يهتم به المعلمون ، وسواء أكان هذا مدرجاً بصورة صريحة فى الجدول المدرسى ، أم لا .
- * يركز المنهج التكميى على الفروض الأربعة التالية :
 - لابد أن يتضمن التعليم نظرة للمستقبل .
 - توجد حاجات متزايدة للتعليم فى مجالات العمل .
 - التحكم فى التعقيدات المتزايدة لعملية التعليم ، له تأثيراته المتعددة الباشرة على تعلم التلاميذ .
 - حيث أن المستقبل متعدد الجوانب ، لذا يكون من الضرورى النظر إلى المنهج أكثر

من كونه مجرد مجموعة من الموضوعات والمقررات . مع الأخذ في الاعتبار أن ما يتعلمه التلاميذ له تأثير مباشر عليهم .

* المنهج التكيفي هو المنهج الذي يهدف تنمية الحوار والفهم عند التلميذ ، أكثر من مجرد إكسابها له بطريقة غطية .

* المنهج التكيفي بمثابة نموذج له ثلاثة أبعاد في الفراغ ، وهي :

- المواد التي يتم تدريسها ، مثل : الرياضيات أو الموسيقى إلخ .
- الأفكار والقضايا الضمنية التي يتم اكتسابها عبر تعليم وتعلم المنهج .
- أنواع التعليم والتعلم التي يتم توظيفها في المواقف التدريسية ، مثل الأخبار Telling ، والاكتشاف Discovery .

وحيث إن أبعاد المواقف الثلاثة السابقة ، تتداخل معاً خلال عملية التعليم والتعلم ، لذا يمكن النظر إلى أي موقف تدريسي على أساس أنه وحدة بناء المكعب ، وإذا يتربص المكعب من مجموعة هذه الوحدات ، التي تمثل في مجموعها جميع أركان العملية التربوية .

رابعاً : محتوى المنهج : Curriculum Content

المحتوى : Content

- * يمس المحتوى الموضوعات المتضمنة فيه .
- * بالنسبة لمحتوى المنهج ، فهو يشمل المادة العلمية والأنشطة والممارسات التي يتضمنها هذا المحتوى .
- * بالنسبة للمحتوى العلمي للمنهج ، فهو مجموعة الموضوعات المعرفية التي تتضمنها الكتب المقررة في المراحل الدراسية المختلفة .

اختيار المحتوى : Selection of Content

- * بعد تحديد أهداف المنهج التربوي ، فإن العملية التالية لذلك تسمى اختيار المحتوى ، حيث تتم عملية اختيار المحتوى وفق عديد من المعايير Criteria ، وذلك مثل :
- الأهمية والحداثة والوظيفية .
- إمكانية التنظيم وفق نسق محدد .
- مراعاة الاتساق بين المحتوى والأهداف ، كذا إسهام المحتوى في تحقيق الأهداف التي سبق تحديدها .

* إذا أخذنا في الاعتبار أن المعايير بمثابة مجموعة من الأسس والآراء المحصلة لكثير من الأبعاد النفسية والاجتماعية والعلمية والتربوية التي تشتق من داخل الظاهرة نفسها المطلوب الحكم عليها ، وإذا يتم تحديد المعايير في ضوء الخصائص الواقعية للظاهرة. إذاً ، في ضوء المعايير التي تشتق من كينونة المنهج نفسه ، يمكن تحديد المقاييس التي على أساسها يتم اختيار محتوى المنهج . ومن هذه المقاييس ، نذكر الآتي :

- المقياس المباشر Direct Measure ، حيث يتم تحديد الخبرات المباشرة التي تكسب التلاميذ المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات ، المطلوب تعليمها من خلال محتوى المنهج .

- المقياس النفسي Psychological Measure ، حيث يراعى أن يكون محتوى المنهج مناسباً لمراحل نمو التلاميذ ، وقدراتهم ، واستعداداتهم ، وميولهم ، وأن يساعدهم كذلك على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه .

- المقياس الاقتصادي Economic Measure ، حيث يراعى الموازنة بين المحتوى والإمكانات المادية المتوفرة ، وبما يحقق هذا المحتوى أهدافه عند تدريسه .

- المقياس القومي National Measure ، حيث يراعى أن يعكس المحتوى الفلسفة السائدة في المجتمع ، وأن يركز على الأفكار والشريعات والقوانين المعمول بها

- المقياس العالمي Global Measure ، حيث يتضمن المحتوى جميع القضايا والمشكلات ذات الصلة العالمية ، ليتعرفها التلاميذ ، ويسهمون في حلها .

بنائات المحتوى : Content Structures

بعد تحديد الأهداف واختيار موضوعات المنهج (المادة العلمية) ، يتم بناء المحتوى في مدى معين ، ووفق تسلسل محدد ، وذلك في شكل خبرات تعليمية .


واعتساده على درجة التنظيم الأفقي أو الرأسى ، يمكن فرض المحتوى بوجهات نظر مختلفة ، وذلك ما يوضحه الحديث التالي :

* يمكن أن تكون مكونات المحتوى منفصلة وغير مترابطة ، أو على الأقل تكون مستقلة.

كما في الشكل : 

وفي هذه الحالة ، لا يوجد ما يؤكد أن التلميذ يعرف أي شيء عن الخصوصيات أو الخبرات السابقة . لذا ، يجب أن يتميز كل مكون من مكونات المحتوى بالاكتمال الذاتي .

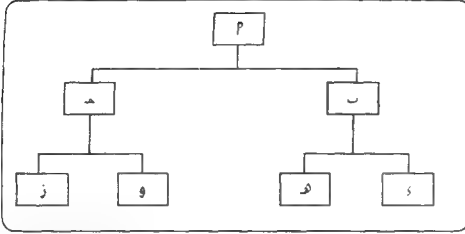
* يمكن أن تكون مكونات المحتوى في شكل تتابع خطى ، كما في الشكل :



حيث يتطلب فهم المفاهيم والمهارات في أي مكون ، إتقان المفاهيم والمهارات السابقة الموجودة في المكون السابق .

لذا ، ينبغي اتباع أساليب التعلم الفردية التي تقوم على أساس إستراتيجيات التعلم للإتقان .

* يمكن أن تكون مكونات المحتوى في شكل هرمى مدرج (أى عتبات الهرم في شكل أفقى) ، كما في الشكل :



وعلى الرغم من أن المفاهيم والمهارات في المكونات قد تكون غير مترابطة . فإنها تكون مهمة في تعلم المفاهيم والمهارات الفرعية الجديدة .

* البناء التقاربي : A Convergent Structure :

ويؤسس على الفرض الذي يرى أنه لا توجد طريقة واحدة لإنجاز أى هدف ، وأن المتعلمين مختلفون في قدراتهم بالنسبة للتعلم من طريقة واحدة . ولهذا ، ينظر لكل أساليب التعلم الدالة كمتابعة للخبرات التعليمية البنائية .



التقاربى

ولهذا ، بالإضافة للنشاطات التعليمية ولطرق التدريس ، يكون من الضروري إنجاز الأهداف ذات الدلالة مع مجموعة المتعلمين المختلفين .

* البناء التباعدى : A Divergent Structure :

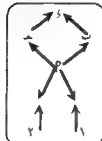
ويؤسس على الفرض الذي يرى أن أى نشاط يؤدي إلى مجموعة من مخرجات التعلم المختلفة ، والتجارب التربوية غنية في امتداداتها ، لذا فإنها تمتلك الإمكانيات للقيادة والتحقق في مجموعة مختلفة من الاتجاهات . وينبى تصميم التعليم بهدف الاتساع في ثراء كل نشاط تعليمى .



التباعدى

* البناء المختلط : A Mixed Structure :

ويؤسس على الفرض الذي يرى أنه بجانب الاتساع بالنسبة لقوة كل نشاط أو طريقة في تعليم الموضوع المحدد أو المختار ، ينبى التركيز النظامى لكل الأنشطة على الأهداف العامة . وأيضاً ، يوظف المنهج الأنشطة لتكثيف أهداف التدريس ، كلما أمكن ذلك .



المختلط

يمكن أن تكون مكونات المحتوى في شكل حلزوني ، حيث تتداخل المفاهيم والمهارات ، لذا ينبغي تقديمها بأساليب مختلفة للتلاميذ وفقا لأعمارهم الزمنية ، وذلك على النحو التالي :

* وفي المراحل السنية الأولى (4 - 8 سنوات) :

يتعلم الأطفال بعض المفاهيم باستخدام المسرحيات ولعب الدور والمهاريات ، أي يتعلم الأطفال عن طريق الممارسة (الحركة) النشطة .

* وفي المراحل السنية التالية (9 - 14 سنة) :

يتعلم التلاميذ المفاهيم نفسها باستخدام الرسوميات والنماذج ، أي يتعلم التلاميذ عن طريق المحسوسات .

* وفي المراحل السنية المتقدمة (15 - 18 سنة) :

يتعلم التلاميذ المفاهيم نفسها باستخدام الرموز الإنشائية أو المجردة ، أي يتعلم التلاميذ باستخدام المنطق والتجريد .

خامساً : تخطيط المنهج : Curriculum Planning

تعريف التخطيط : Planning Definition

* يمكن تعريف التخطيط بأنه العملية التي تتضمن تحديد مجموعة من الإجراءات والقرارات بهدف الوصول إلى غايات محددة ، على أن يتم ذلك على مراحل معينة ، وخلال فترات زمنية مقررة ، بشرط أن تستخدم كافة الإمكانيات المادية والبشرية والعنصرية المتوفرة حالياً ومستقبلاً بأكثر كفاءة ممكنة .

* يعرف التخطيط بأنه المنهج الذي يتم فيه رسم وتحديد الخطط ، التي يجب اتباعها في توجيه النشاط البشري ، لتحقيق نتائج معينة خلال فترة زمنية محددة .

* ويستوجب اتباع أسلوب التخطيط المنظم ووضوح الفلسفة الاجتماعية التي ينبغي أن يلتزم بها المجتمع ، وأن يتحرك وينمو في حدود أبعادها . ومن ناحية أخرى ، يحدد أسلوب التخطيط المنظم الأهداف المطلوب تحقيقها ، إذ أن تحديد الأهداف يساعد على تحديد الوسائل التي عن طريقها ، يمكن تحقيق هذه الأهداف . ويعني آخر ، فإن الأهداف والتخطيط يعتبران وجهين لعملة واحدة ، فدون تحديد أهداف لن يكون هناك تخطيط ، كذلك دون تخطيط لن تتحقق الأهداف .

التخطيط التربوي : Educational Planning

* يعنى التخطيط التربوي بعامة ، القدرة على السيطرة على جميع الموارد المتاحة ، أو التي يمكن توفيرها ، بحيث يحسن استخدامها وتنميتها كما وكيفا بصفة دورية لصالح العملية التعليمية ، ولصالح المتعلمين .

* يعتبر التخطيط التربوي أداة لترشيد إرادة التغيير ، في إطار الاختيار التربوي ، وفي أطر الاختيارات الاقتصادية والاجتماعية والفلسفية للمجتمع .

* يبدأ التخطيط التربوي بإجراء مسح متكامل : لمعرفة الواقع المراد تفسيره من حالة تختلف المركبة إلى حالة التقدم المتكامل الجوانب المطلوب تحقيقه والوصول إليه ، وذلك يستوجب وجود الكوادر المتخصصة للقيام بالمهام التخطيطية المعقدة والمتشعبة.

* التخطيط ، لا ينتهي بانتهاء الصياغة للخطة ، أو حتى بالشروع في التنفيذ لمحتوياتها ، بل يستلزم أن يعبر عن كل هدف من أهداف الخطة بمقادير رقمية قابلة للتحقيق والمتابعة وتقييم الأداء ، ومصحوباً بسياسات وخطوات إجرائية عملية

* يجب توفير الوسائل الضرورية لتحقيق الأهداف التي تتضمنها الخطة ، حتى لا تظل الخطة مجرد تنبؤات تأشيرية . أيضاً ، يجب أن تكون أي خطة تربوية نواة وبذرة لخطة تالية ، وذلك ضماناً لاستمرارية العملية التخطيطية للتقدم والتطور التربوي

* إن أي خطة تربوية قد تكون حليلة تماماً من الناحية النظرية ، بمعنى أنها قد تكون حليلة حسابياً على الورق ، إلا أنها لا تدخل حيز التنفيذ بسبب عدم توفر الشروط الضرورية واللامرة للقيام بتبنيها وتحقيقها

* عند الحديث عن موضوع التخطيط بهدف تصميم أحد البرامج التربوية ، نستطيع أن نشير أن القرار الخاص بذلك ، يمكن أن يشير إلى مستوى التخطيط الخاص بوضع المخطط المدرسية من ناحية ، والخاص بوضع خطط تقسيمات المنهج من ناحية أخرى . ويعني ذلك ، أنه عن طريق التخطيط ، يمكن أخذ قرار محدد على درجة عالية من التخصص يعمل بين طياته مقررًا تعليمياً متخصصاً ، أو يشير - على أقل تقدير - إلى أطر محددة من عناصر المنهج .

* أن البرامج التربوية ، سواء أكانت مندرجة ضمن خطة طويلة الأمد أم قصيرة المدى ، وسواء أكانت مختصرة أم في صورة برامج دقيقة موضوعية بعناية ، وسواء أكانت مناسبة للتلاميذ أم غير مناسبة ، فإنها تعكس بصورة واضحة مدى الجهد المبذول في إعدادها . ويعني آخر ، فإن مدى كفاءة تخطيط البرامج التربوية ، تحدّد ما يجب عمله أو المسموح بعمله ، مع مراعاة أن هذا التخطيط يعتمد بدرجة كبيرة على كل من المحتوى المراد تضمينه بالبرنامج ، كما يعتمد أيضاً على وجهة النظر الخاصة بتنظيم المحتوى وعلى الأساليب المطلوب اتساعها ، والأخذ بها عند التدريس والتفوي.

تخطيط المنهج : Curriculum Planning

* يجب أن يقوم في البداية على أساس المعرفة الواقعية لصورة المجتمع والحقائق الاقتصادية والاجتماعية والفلسفية القائمة فيه ، وعلى أساس المعرفة التامة بخصائص ومطالب تلاميذ المتعلمين ، وبأن تكون الفايات المخططة متلائمة مع حقيقة الوضع القائم ، فيمكن اختيار الوسائل الواقعية التي توصل لنفي هذا الواقع الموروث وإحلال الواقع المنشود .

* إن نقطة البداية بالنسبة لتخطيط المناهج التربوية هي واقعية البيانات الإحصائية ، وعلمية التنبؤات للأغراض التنهجية المستهدفة ، إذ أن وضع غايات غير واقعية

يتضمن بالضرورة وسائل غير واقعية .

- * يجب أن يتميز التخطيط في مجال المناهج بجانب صفة الواقعية ، بصفة الشمول .
- * يجب أن يتسم التخطيط في مجال المناهج التربوية بوجود مركز تتركز فيه مسألة اتخاذ القرارات التخطيطية الرئيسية ، وأن يكون له صفة الإلزام على كافة المستويات مما يبرز ضرورة المشاركة الفعالة لقطاعات عريضة من المهنيين في صياغة القرارات التخطيطية ، وذلك قبل أن تأخذ هذه القرارات شكلها ومحتواها النهائي .
- * يجب أن يكون العمل التخطيطي في ميدان المناهج قائماً على مركزية التخطيط والمتابعة والمراقبة وتقييم الأداء من ناحية ، وقائماً على لا مركزية التنفيذ من ناحية أخرى ، بشرط أن يتداخل وترابط عضواً الجانبان السابقان - المركزي واللامركزي - في عملية واحدة .
- * يستدعي العمل التخطيطي الشامل في مجال المناهج أن تكون أجزاء الخطة الشاملة متكاملة عضوياً ، وأن تشكل في مجموعها وحدة متكاملة متناسقة ومبررة علمياً ، مع تخصيص للحلقة المركزية التي يخضع لها سلم الأولويات المخططة ، مع مراعاة أن التناقض بين الأهداف بعضها البعض ، وبين الوسائل بعضها البعض ، وكذلك بين الأهداف والوسائل المستخدمة لتحقيقها ، مطلوب لضمان نجاح الخطة .
- * يجب أن يستند التخطيط في مجال المناهج إلى الدعائم التالية :
 - استراتيجيات تتضمن الغايات الشاملة للمناهج المطلوب بإنائها أو تعديلها أو تطويرها .
 - سياسات ووسائل منهجية وغير منهجية مناسبة .
 - خطط تنفيذية في إطار الإمكانيات المتاحة والمحتملة .
- * يجب أن يواصل الجهاز التخطيطي عمله التخطيطي بصفة دورية ، بمعنى أنه ما يكاد ينتهي من وضع خطة منهج ما حتى يتابع تنفيذها ويقوم بتقويم أداؤها ، ويستخلص منها الدروس ، ويفترض أن يستفيد منها عند الشروع بإعداد خطة لاحقة ، وذلك لأن التخطيط - كما ذكرنا في حديثنا آنف الذكر - عملية مستمرة ، وكل خطة بمثابة حلقة واحدة من حلقاته المترابطة ، ولكل خطة بداية وتاريخ محدد لنهايتها ، وما بينهما يسمى بدوره الخطة .
- * ويشتمل اهتمام الذين يتحملون مسئولية تخطيط المنهج ، في تنظيم النشاطات التعليمية ، من أجل نماء التلاميذ الجسمي ، والعقلي ، والعاطفي . وعليه ، يتم تحديد العنوان فقط ، الذي يساعد في تحديد المخرجات والرغبات التعليمية للتلاميذ . إن العنوان سيكون بمثابة المحفز الذي يدفع التلاميذ للبحث عن الإجابة على الأسئلة ، ولحل المسائل ، ولمارسة التخييل ، وللمشاركة في النشاطات التعليمية ذات الفائدة . وهنا ، يمكن دور المعلم في تأمين الجو التعليمي المناسب ، وفي تهئية الظروف التي تسهم في زيادة الدافعية عند التلاميذ ، فيقبلون على التعليم بقناعة تامة .

لذا ، يحاول واضع المنهج اقتراح شتى أنواع الحبرات ، والنشاطات والعلميات .. إلخ ، التي يمكن أن تسهم في بناء وفاء المهارات العقلية ذات المستوى العالي ، والتي تسهم أيضاً في التقليل من التركيز على ذكر الحقائق وإعادةتها (الحفظ والاستظهار) ، بدلاً من التركيز على أهداف قد يصعب تحقيقها .

* ويمكن تلخيص النقاط الرئيسة الخاصة بتخطيط المنهج في الآتي :

١ - يشغل تخطيط المنهج حيزاً يمتد ابتداءً من أنواع القرارات التي تتسم بالعمومية ، والتي يقدمها غير المتخصصين ممن يخدمون بأي درجة من الدرجات في مجال تقديم البرامج التربوية ، إلى أنواع القرارات الدقيقة جداً والمحددة للغاية التي يصدرها المتخصصون في مجال تطوير المناهج ، وذلك بالنسبة لمحتوى وأيدولوجية وأهداف المنهج ، الذي قد يخدم ملايين التلاميذ ، وعليه ، فإن تخطيط المنهج لا يقتصر على مستوى واحد ، لتحديد بنيته وأطره وطرق تدريسه ووسائل تفرجه ولم يقدم ، وغير ذلك من الأمور المهمة التي تستوجب عملاً مستمراً وشاقاً ودؤوباً

٢ - إن تخطيط المنهج هو أحد اعتبارات الثقافة المدرسية المهمة التي يجب تحقيقها ، لأنه تبعاً للنظام التربوي المعمول به في مدارسنا ، تكون الحاجة ماسة للحصول على خطط طويلة المدى ، والحصول على مواد مكتوبة ، لتحديد خطة العمل في المنهج ، ولتحديد هيكله وأبعاده .

* يستطيع أي معلم تطوير الخطط قصيرة المدى عند قيامه بالتدريس داخل حجرات الدراسة ، إذ أن لكل معلم الخطط التي يأخذ بها ، والاستراتيجية التي يتبعها ، ويعامة ، مع تغير الزمن ، وصرور الوقت ، قد تتغير العلاقة بين محتوى المنهج ووجهة النظر عن الدور الأساسي الذي يمكن أن يقوم به المعلم .

* وبالنسبة لدور المتخصصين الذي يجب القيام به في مجال المناهج ، فيمكنهم الاضطلاع بمسئوليات عديدة تبدأ مع بداية الخطة وتنتهي مع نهايتها ، أي تبدأ بوضع الخطوط العريضة للمخطة التربوية ، التي تتضمن أهدافاً ومحتوى يتسمان بالعمومية ، وتنتهي بتحديد أهم العناصر الدقيقة والمتخصصة التي تشملها الخطة .

* يتحمل المتخصصون في مجال المناهج أيضاً مسئولية أخذ القرارات المهمة ، وذلك مثل: القرارات الخاصة بتطوير أو تعديل الخطط التربوية ، التي تخدم الملايين من التلاميذ المستفيدين منها .

* يستطيع أي شخص أن يبحث في المنهج كي يقف على محتواه ، وعلى مدى ترابط جوانبه المختلفة ، إذا كان ذا بصيرة وعلم بالتخطيط على المدى الطويل ، وإذا كان على دراية تامة بطرائق صياغة الأهداف التربوية وتصميم معينات التعليم (الوسائل السمعية والبصرية) وأدواته ، وإذا كان ملماً بالأنشطة التي يجب استخدامها والاهتمام بها داخل حجرات الدراسة ، لأن المنهج في حقيقة الأمر له وجود طبيعي ،

وبالتالى فهم يترجم ويحسم فى مجموعة من الخانات والأدوات ، التى قد تكون فى صورة موضوعات : علمية ، أدبية ، فنية ، موسيقية ، رياضية ، أو غير ذلك .

* يعنى الوجود الطبيعى لهذه الخانات والأدوات ، إمكانية ترجمتها فى صورة مقررات دراسية لها مفرداتها (الدروس اليومية) . وبالتالى ، يستطيع مدير الممارس ، والمعلمون ، والمتعلمون ، والآباء ، وغيرهم من قطاعات المجتمع المختلفة ، مناقشة المنهج لبيان أوجه القوة والضعف فى بعض جوانبه .

* وتخطيط أى منهج : يعنى تحديد نوع الثقافة وبيان مدى عمقها واتساعها ، وهذا ليس بالأمر السهل البسيط : لأن المجتمعات فى تطور مستمر وتغير دائم ، لذا يجب أن يكون المنهج مرناً ليساير التطوير والتغير ، وليتضمن مع مطالب الحياة وظروفها .

* وتخطيط المنهج شأنه شأن التخطيط فى أى مجال أو ميدان . لذا ، فإنه نشأة الدراسة المنظمة للحياة المدرسية بقصد تحسيبها وإبعاد الشوائب التى تعترض سبيلها ، وذلك فى ضوء الأهداف التربوية الموسومة . إن دراسة الحياة المدرسية دراسة منظمة ، قد تكشف عن سلامة ما يجرى بالمدرسة ، وهذا يؤدى إلى استمرار الأخذ بأسلوب التخطيط المعمول به . ومن جهة ثانية ، قد تكشف الدراسة عن بعض حوائب القصور ، وهذا يستوجب تعديل بعض حوائب وأساليب التخطيط المتبع .

* ولقد تغير مفهوم تخطيط المنهج الآن ، فلم يعد ينظر إليه على أنه سلسلة من الخطوات والأنشطة المتتابعة فى نظام ثابت ، بل أصبح ينظر إليه باعتباره أنشطة متلازمة وليست متتابعة ، وأن عملية تخطيط المنهج أصبحت الآن عملية لا نهاية لها ، إذ أنها دراسة مستمرة تهدف إلى تطوير جميع حوائب المنهج تطوراً فعالاً .

* هناك وجهتا نظر لتخطيط المنهج ، تقوم الأولى على أساس تحديد محتوى المواد الدراسية التى يدرسها المتعلمون فى المدرسة ، وترى الثانية ضرورة شمول المنهج على الخبرات المتنوعة للمتعلمين بجانب المادة الدراسية . وقد أدى التعارض بين المفهومين السابقين ، إلى ظهور الحاجة إلى التعاون بين أصحاب الاتجاهين فى بناء المنهج ، على أساس الجمع بين تخطيط الخبرات وتخطيط المادة الدراسية ، لتحقيق الأهداف والأغراض التربوية .

التخطيط وفكرة المفاهيم : Planning & Concepts Idea

* عند تخطيط المنهج ، ينبغى الأخذ فى الاعتبار ، ضرورة ارتباط المفاهيم فى شبكة من العلاقات ، تبرز الهيكل البنائى لكل ميدان معرفى .

* بمعنى ، أنه يجب اتباع الترتيب والتسلسل المنطقى لبنية العلم ، بحيث نبدأ بالمسلمات واللامعرفات ، ثم المفاهيم ، ثم التعميمات ، ثم النظريات والتراكيب .

* تقوم فكرة تكوين المفاهيم على أساس التصنيف ، وعمل مجموعات على أساس العلاقات والصفات المشتركة .

التخطيط لمحتوى المنهج : Curriculum Content Planning

هو العنصر الذي عن طريقها يمكن وضع تصور شامل ومتكامل بالنسبة للأشياء التالية :

- إسهام أنشطة المنهج في غناء أغراضها .
 - نفعية أنشطة المنهج بالنسبة للتلميذ .
 - مناسبة محتوى المنهج لمستوى تحصيل التلميذ .
 - ملائمة الوسائل المعينة والخدمات المصاحبة لموضوعات المنهج .
 - المشكلات التنظيمية التي قد تحدث نتيجة تضمين محتوى المنهج لبعض جوانب الثقافة العامة .
 - إمكانية تضمين خطة المنهج لجميع أشكال وخصائص الموضوعات التي يتضمنها
 - إمكانية التحديد الدقيق لمستوى محتوى المنهج .
 - مدى تحقيق فكرة التكامل بين موضوعات المنهج .
- وتتطلب عملية تخطيط محتوى المنهج مراعاة الآتي :

١ - الترتيب :

ويعنى أهمية تحديد موقع الموضوعات الدراسية المقررة ، وفق نسق واضح ، بحيث يربط هذه الموضوعات في ترتيب مخطط ، يراعى فيه السير من السهل إلى الصعب ، والانتقال من المحسوس إلى المجرد ، ومن الأجزاء إلى الكليات .

٢ - التماسك :

ويعنى مراعاة الترتيب المنطقي للموضوعات الدراسية المقررة ، بحيث يستطيع التلميذ استنتاج المفاهيم من الحقائق ، واستنتاج التعميمات من المفاهيم واستنتاج التركيبات من المفاهيم ، وهلم جرا .

٣ - الملاءمة :

عند تخطيط موضوعات المنهج ، ينبغي أن تكون موضوعاته من واقع المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ ، وأن تكون في الوقت ذاته مناسبة لقرارات التلميذ واستعداداته وميوله وحاجاته واهتماماته .

التناسق : الرأسى والأفقى لموضوعات المنهج :

إذا أخذنا في الاعتبار أن الخطة التعليمية بمثابة أسلوب عمل واضح لتحديد : أهداف المنهج ، وموضوعاته الأساسية ، وطرائق تدريسه ، وأساليب تقويمه ، فينبغي عند تخطيط الخطة مراعاة التنسيق بين موضوعات المنهج على المستويين الرأسى والأفقى ، وذلك على النحو التالي :

* التناسق الرأسى :

ويقصد بها التنسيق بين موضوعات المادة الدراسية ، أو الوحدات التي تتكون منها ، حتى لا يحدث تكرار في المفاهيم ، التي تتضمنها تلك الموضوعات أو الوحدات .

إذا ، يتطلب تحقيق التناسق الرأسى نظرة راسية للمجال كله ، حتى لا يحدث تكرار أو

حظ غير مرغوب فيه ، بالنسبة للمفاهيم التي يتضمنها هذا المجال . ويمكن أن يتحقق التناقض الرأسي في مادة دراسية بعينها ، على مستوى جميع الصفوف لأية مرحلة دراسية .

* التناقض الأفقي :

ويعني عدم الخلط والتكرار ، بين المجالات المختلفة (اللغات - الرياضيات - العلوم - الاجتماعيات - الفنون ، الخ) التي يتم تدريسها على مستوى الصف الواحد ، وبذا لا يجد التلميذ أية موضوعات مكررة في المجالات التي يتعلمها .

سادسا : تعريفات متفرقة :

١ - الضبط النوعي للمنهج : Quality Control For Curriculum

هي العملية التي تتحدد في ضوء نتائج التقييم النهائي للمنهج ، إذ أن المعلومات والبيانات التي يتم الحصول عليها ، وقد تظهر أهمية تحقيق الضبط النوعي للمنهج . ضمانا لتحقيق فاعليته عندما يطبق في صورته النهائية . وتقل درجة الضبط النوعي للمنهج ، إذا تحققت الصوابية الموسوعة عند تنفيذه ، وإذا زادت التفاعلات الإيجابية لكل من المعلم والمتعلم عند استخدامهما للمنهج .

٢ - إيجابية التطوير Positive Attitude

وتتحقق بوجود الاتجاهات الإيجابية التي تعبر عن أهمية وضروية عملية تطوير المنهج ، وبذا يسمى المشاركون في عملية التطوير للمشاركة الصادقة الحقيقية ، التي عن طريقها يتم تنفيذ جميع الأهداف المأمولة .

٣ - تقييم المنهج Curriculum Evaluation

هي العملية التي من خلالها يتم تطبيق بعض الإجراءات والأساليب ، بهدف الحكم على المنهج ، من حيث : تحقق الأهداف ، مناسبة المحتوى ، فاعلية الطرق والأنشطة المستخدمة ، توفر مصادر التعلم ، سلامة أساليب التقييم .

٤ - دليل المنهج Curriculum Guide

ويمكن أن نطلق عليه الكتاب المصاحب ، ويقوم بإعداده المسؤولون التربويون في المستويات العليا ، ويحددون فيه كل ما له علاقة بالمنهج ، بدءاً من فلسفته إلى أساليب تقويمه . ويتم تقديم هذا الدليل لسانى المصاح ، ليسترشدوا بما جاء فيه ، عند تصميم المنهج في صورته الأولى قبل تعميمه .

٥ - عالمية المنهج Curriculum Globalization

ويعني أن يعكس المنهج القضايا الواقعية التي تهم الإنسان في كل مكان . مثل : تحقيق السلام ، مقابلة التطرف والإرهاب ، المحافظة على البيئة ، الخ . ويهدف إكساب المتعلم العقلية الدولية التي تؤمن بالمواطنة على المستويين : المحلي والعالمي معا ، وإلى تعريفه بالمتغيرات والتغيرات التي تحدث علي مستوى جميع دول العالم ، من حيث أسبابها وتداعياتها ، ومقابلتها في بعض الأحيان .

٦ - عمليات المنهج Curriculum Processes

وتتضمن جميع العمليات ذات العلاقة المباشرة للمنهج ، من بداية الطريق حتى نهايته .
لذا ، فإنها تتضمن جميع العمليات : بدءاً بعملية التخطيط ، ونهاية بعملية تنفيذ المنهج في صورته النهائية .

٧ - قاعدة المنهج Curriculum Platform

وتتمثل في الفلسفة والأفكار والأهداف التي تقوم عليها عملية تخطيط المنهج

٨ - قومية المنهج Curriculum Nationalism

وهذا الاتجاه علي طرف نقيض من عالمية المنهج ، إذ يكون الهدف الأول والأخير لقومية المنهج ، هو عكس قضايا الأمة فقط ، بهدف تقوية انتماء الأفراد للمجتمع ، ويهدف خلق رأى عام موحد على المستوى القومى . وقد تكون قومية المنهج ، من الأسباب الأساسية لمقاومة التغيرات الحديثة والتعديلات الجديدة ، حتى وإن كانت مفيدة ونافعة ، بحجة المحافظة على التراث القومية .

٩ - قيادة المنهج Curriculum Leadership

ويقصد بها أن المنهج هو أداة التربية الأساسية لتحقيق أهدافها ، من حيث تنفيذ لتغيرات في الاتجاهات والقيم والمهارات . . . نحو الأفضل ، التي تمثل المسمى الرئيسى للتربية في كل زمان ومكان

١٠ - لامركزية المناهج Non - Central Curriculum

ويقصد به عدم وضع مناهج موحدة على المستوى المركزى ، وأن يتم وضع المناهج التي تناسب المجتمعات المحلية المختلفة ، بحيث يراعى في بناء كل منهاج ما يناسب المجتمع الذى يطبق فيه ، من حيث طبيعة وكيونة مجتمع المعلمين والمتعلمين ، ومن حيث المستوى الاقتصادى والاجتماعى ، ومن حيث كثافة إعداد المعلمين ، ومن حيث قبول أو رفض بعض الأفكار في هذا المجتمع ، ومن حيث مدى انتشار الأمية وتسرب التعليم .

١١ - مذكرات المعلم اليومية عن المنهج

Teacher's Daily Diaries on Curriculum

هى الملاحظات التي يدونها المعلم عن إيجابيات أو سلبيات العمل عند تدريس المنهج .
وتعطي هذه المذكرات صورة حقيقية للأحداث التي تتم داخل حجرة الدراسة ، من حيث سهولة أو صعوبة بعض محتويات المنهج ، ومن حيث إقبال أو إحجام للتعامل مع المنهج .

١٢ - مسرحية المناهج Curriculum Dramatization

ويقصد بها وضع المناهج الدراسية (التي تسمح بطبيعتها بذلك) فى قالب مسرحى ، حيث يقوم المتعلمون بتجسيد المواقف والأحداث والمتضمنة فى هذه المناهج .

١٣ - مصفوفة المدى والتتابع العامة للمناهج

General Scope & Sequence

ويراعى فى كل خلية من خلايا المصفوفة ، أن تتسم موضوعات المنهج ، بالتوازن الذى يحقق الحدود التى ينفى عدم تجاوزها ، وبالتسلسل والتدرج على أساس الموضوعات السابقة واللاحقة ، بشرط مراعاة محتوى هذه الموضوعات لمستوى وإمكانات التلاميذ الذهنية والتحصيلية.

١٤ - معمل المناهج Curriculum Laboratory

هو المكان الذى يجتمع فيه فريق العمل المكلف ببناء وتصميم وتنفيذ وتقييم المنهج ، لذا يتم تجهيزه بجميع الأدوات والشرائح والمراجع ، التى تساعد على العمل فى إنجاز المهمة التى يكلفون بها .

١٥ - مقابلات فردية حول المنهج

Individual Interviews About Curriculum

هى مقابلات تتم مع ذوى الخبرة العريضة فى المناهج ، لذا ينفى - قبل إجرائها - أن يتم التخطيط والتجهيز لها بطريقة صحيحة ، حتى لا يتعرض من يقوم بالمقابلة للحرج ، عندما يكشف أن معلوماته محدودة جداً بالنسبة لمن يقابله . لذا ، يكون من الأفضل ، أن تحدد سلفاً موضوعات المقابلات ، والأسئلة التى يتم طرحها .

١٦ - ملخص المنهج Curriculum Summary

وهو يعطى فكرة مبسطة عن فلسفة المنهج ، وأهدافه ، ومحتواه ، وأساليب العمل فيه ، وبذا يمكن للفرد - سواء أكان متخصصاً فى مجال المناهج أم غير متخصص فى ذات المجال - أخذ فكرة عامة عن موضوع المنهج .

١٧ - نظرية المنهج Curriculum Theory

ويمكن تعريف نظرية المنهج - مجازاً - بأنها مجموعة القرارات ، التى تنبثق من دراسة المجتمع ومن معرفة ثقافته وفلسفته ، والتى تسفر أيضاً نتيجة لدراسة المتعلم من جميع جوانبه وفى ضوء هذه القرارات ، يتم تحديد أهداف المنهج ومحتواه ، وطرق تعليمه ، وأساليب تقويمه ، وغير ذلك من مقومات العملية التعليمية ، سواء تم ذلك على مستوى القرارات القوقية الإدارية ، أم على مستوى القرارات التخطيطية والتنفيذية .

١٨ - وظيفية المنهج Curriculum Functionalism

ويقصد بها إكساك تطبيق موضوعات المنهج ، بما تتضمنه من معارف ومهارات وقيم واتجاهات فى الحياة العملية والمعيشية للمتعلم . ويتطلب تحقيق وظيفية المنهج ، أن يراعى فى تخطيط المنهج وبناءه أن ترتبط موضوعاته بالبيئة التى يعيش فيها المتعلم وفى هذه الحالة ، ينبغي الأخذ بلامركزية المناهج .

كامل الذات .

- خلود القيم الروحية وتأكيد عموميتها .

- الاهتمام المميز بعلم النفس والأخلاق والمنطق والدين والعلوم الإنسانية

- إحاطة الطفل بكل ما هو خير وسام .

٢ - الفلسفة الدينية : The Religious Philosophy

ويرى أصحابها أن الوظيفة الأساسية هي تمكين الفرد من معرفة دينه معرفة وثيقة ، لذا ينفى التركيز على المناهج الدينية الصرفة أو ذات الصبغة الدينية ، إذ أن هذه المناهج تسهم في سمو أخلاق الفرد وترفع من شأنه .

٣ - الفلسفة الأبدية : The Everlasting Philosophy

ويرى أصحابها ضرورة التركيز على دراسة المواد الكلاسيكية أو أمهات الكتب التي وضعت في عصور سابقة ، ولا تحظى المشكلات المعاصرة ، سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية ، بهتمام يذكر . لذا - في ظل الفلسفة الأبدية - يجب أن تقدم المناهج خبرة الأقدمين ، وأن تعمل المدرسة بقدر طاقتها على حفظ جميع جوانب التراث .

٤ - الفلسفة الواقعية : The Realistic Philosophy

تقوم هذه الفلسفة على فكرة الثنائية بين الطبيعة والقوة الحارقة للطبيعة وهي الإله . وعلى فكرة الثنائية بين العقل والجسم بشرط التفاعل بينهما . ويرى أنصار هذه الفلسفة أن واجب التربية ينحصر في الآتي :

- حيث إن الوصول إلى الحقيقة له صلب ثابت لا يتغير . إذاً ، يجب أن يقوم المنهج على الأساسيات العلمية والثقافية المتصلة بالتقاليد ، دون النظر إلى اهتمامات ورغبات المتعلمين.

- تنقل المدرسة إلى المتعلمين بإصرار كل ما تراه صحيحاً وتعترف به الأغلبية

- على الرغم من أن الاهتمام بالفروق الفردية وارد في هذه الفلسفة ، فإنه يسمو لمستوى الاهتمام بإيصال المتعلم إلى الحقيقة .

- دراسة الأخلاق والدين يثلان نقطة ارتكاز في المناهج .

- حيث إن معالم المنهج مضمونة وثابتة معروفة ، لذا يجب وضع المنهج قبل بداية الدراسة والتعليم .

٥ - الفلسفة العقلية : The Mental Philosophy

يرى أصحاب هذه الفلسفة أن خاصيتي النطق والتفكير ، هما اللتان تميزان الإنسان عن سائر الكائنات الحية . أما باقي الخواص كالنساء والإحساس ، فمشتركة في جميع الكائنات الحية . ويرى أنصار هذه الفلسفة أن التربية يتلخص عملها في الآتي :

- تغذية العقل وتدريبه على الفهم ، دون أخذ الفروق الفردية بين المتعلمين في الاعتبار ،

ودون أخذ الزمان أو المكان في الاعتبار .

- العناية بالفروق الفردية كهدف ثانوي ، يأتي بعد الهدف الرئيس المتمثل بالاهتمام بالساجية العقلية .

- تقديم أساسيات المناهج للمتعلمين المتمثلة في العلوم الإنسانية والفنون الحرة .

- على الرغم من أن التربية تهدف تحرير العقل من الأخطاء ، فإنها لا تطلق الحرية للمتعلم في اختيار ما يدرسه .

- تلزم المعلم بمراعاة التسلسل المنطقي والوصفي للمادة التي يقوم بتدريسها ، كما توصيه بالتدرج المعرفي مع الطفل ، حتى يصل إلى حورر المادة التي يتعلمها

٦ - الفلسفة التقديمية : The Advanced Philosophy

يؤمن أصحاب هذه الفلسفة بوحدة الفرد . بمعنى : صورية الفصل بين عقل وجسم الإنسان . لذا فإن ما يتعلمه يتحدد تبعاً لمفاعيته ، إذ إنها تمثل تكاملاً لحاجاته الفسيولوجية وحاجاته الاجتماعية . إذاً ، يحدث التعلم نتيجة للنشاطات التي يشترك فيها الفرد لتحقيق غرض في ذهنه . إن أغراض الفرد ، نتاج لحاجاته الفسيولوجية والاجتماعية ، وإن كان المسلك الذي يتخذ أو يتبع لإشباع لهذه الحاجات ، مسألة تقرررها البيئة الاجتماعية التي عاش فيها الفرد والتي ما زال يعيش فيها . لذا ، ينبغي أن يكون الهدف الرئيسي للتربية هو مساعدة الفرد على الحياة بسعادة . وارتباط التربية بالمجتمع ، نشأ عن أن القيم الأساسية لحياة كل مجتمع ، تشتق من المعاني الثقافية التي تمت فيه . ونظراً للتيان الثقافي بين المجتمعات ، تباينت أيضاً القيم .

ونظراً لأن التنبؤ بالمستقبل ، أمر يصعب تحقيقه ، لذا يجب أن تساعد المدرسة المتعلمين على مواجهة المستقبل ، بتمسبة سلوكهم ليتمكنوا من اتخاذ القرارات السليمة لمواجهة المشكلات التي تصادفهم في الحياة المستقبلية . فالتربية يجب أن تهدف تحسين سلوك المتعلمين ، وتهيئة حياة آمنة لهم . أي أن واجب التربية ينحصر في الاهتمام بإطلاق وتنمية وتهذيب القدرات والميول الإبداعية ، والاهتمام بتحرير القدرات الدفينة . كما ، يجب أن تدور التربية حول مشكلات المجتمع ، وذلك لإيمان أنصار هذه الفلسفة بأن التناور الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية المتبادلة وتحسين مستوى المعيشة في المجتمع وغيرها ، تعد أهدافاً رئيسية من أهداف التربية .

ولقد أحدثت الفلسفة التقدمية أثراً فاق الفلسفة التقليدية ، لذا ظهرت الاقتراحات التي نادى بضرورة وجود طريق وسط يجمع بين المحافظة على التراث ، وبين السير وفق مقتضيات التغيير الاجتماعي ووفق حاجات المتعلمين .

ثانياً : الثقافة : Culture

* هي التمثيل الرمزي للفكر والقيم والأهداف داخل المجتمع . فإذا اعتبرنا أن قدر وكم المعلومات قياساً لحصيلته المعرفة العميقة لدى الشخص ، أو الشاملة لدى غير الشخص ، تكون الثقافة في هذه الحالة ، هي : اكتساب المعارف من أجل تهذيب الحس النقدي ، والارتقاء ، بالذوق وتنمية القدرة على الحكم .

* الثقافة ، سواء أكانت نتاجا فكريا أم حصادا اجتماعيا يشمل المعارف والمعتقدات والتقاليد والفن والحق وكل ما يكتسبه الإنسان ليصبح عضوا فاعلا في المجتمع ، وسواء أكانت رمزا لتمييز النخبة الأكثر وعيا أم رمدا للواقع الاجتماعي الذي تعيشه العامة . فإن المعلومات هي الوسيلة الأساسية والأداة الرئيسة للتعبير عن هذا النتاج الفكري وهذا التمييز ، بالقدر نفسه التي هي فيه الوسيلة والأداة للحفاظ على الحصاد الاجتماعي وتراثه وتسجيل هذا الواقع الاجتماعي ، وتفاعلاته .

* الثقافة ، كنسق أو كنظام ، يكون قوامه التركيب التكنولوجي والتركيب الاجتماعي والتركيب اللغوي والرمزي والتركيب المعتقدى والتركيب الجماعي ، مع الأخذ في الاعتبار أن تداخل هذا النسق أو النظام مع التركيبات السابقة من حيث البنية الداخلية ، يكون محدودا بالنسبة للتركيبين الاجتماعي والتكنولوجي . ويكون متشعبا بصورة سافرة بالنسبة للتركيب اللغوي والرمزي والمعتقدية والجمالية (تكنولوجيا المعلومات) . أما علاقة النسق أو النظام بخارجها (الإنسان أو المنظومات الأخرى) ، فهناك تداخل شديد في العلاقة التي تربط منظومة الثقافة بمنظومات السياسة والتعليم والإعلام والاقتصاد . . . إلخ .

* وبالنسبة لوظيفية الثقافة في توجيه وعي الجماعة ، فهي توحيد الناس في مجتمع خاص بهم ، من خلال تراكيب اللغة والرمز والمعتقدات والجماليات ، حيث تكون تكنولوجيا المعلومات هي البنية التحتية (الأساسية) لدعم هذه المهام . وبالنسبة لوظيفية الثقافة في تشكيل وعي الفرد ، فدورها المحوري يتمثل في اقتناء المعرفة وتنمية أساليب التفكير وقدرة التعبير عن العواطف والأحاسيس ، حيث يبرز دور تكنولوجيا المعلومات في هندسة المعرفة وتوظيفها .

* قد يقترب مفهوم الثقافة من مفهوم الأيديولوجية ، على أساس أن الأيديولوجيا تمثل القناة الشرعية للصلارات السياسية والاجتماعية ، أو أنها المنظار الذي يرى به الفرد ذاته أو مجتمعه ، أو أنها المعيار الذي في ضوئه يتم الحكم على الأمور بأنها : صائبة أو خاطئة ، مقبولة أو مرفوضة ، وبذا يستطيع الفرد إصدار أحكام دقيقة موضوعية عن تراثه ، كما يتمكن من تأويل واقعه الملموس .

* الثقافة تهذيب وترفيه بالنسبة لتذوق الأفكار والفن والاهتمامات والسيرك الإنسانية الواسعة ، كما أنها نمو الحيال في المرونة والمجال والمدى والمشاركة الوجدانية .

* الثقافة حالة تفاعل بين عناصر عديدة ، أهمها : القانون ، والسياسة ، والصناعة ، والتجارة ، والعلم ، والتكنولوجيا ، وقنون التعبير ، والبلاغ ، والاتصال ، والتفاهم ، والأخلاق أو القيم التي يعتمد بها الناس ، وأساليب التقويم المستخدمة ، وأخيرا - وإن كان بطريقة غير مباشرة - نظام الأفكار العامة التي يستعملها الناس لتسوية وتقد الظروف والأحوال الأساسية التي يعيشون في ظلها ، أي فلسفتهم الاجتماعية .

* ثقافة فترة ما ، وجماعة ما ، هي المقرر الحاسم البات في نظامهم وتدابيرهم ، وهي

التي تحدد أنماط السلوك التي تميز نشاط أي جماعة ، أو أسرة ، أو فرد ، أو شعب ، أو طائفة ، أو فرقة ، أو شعبة ، أو طبقة .

* تعنى الثقافة بأوسع معانيها ، البيئة المتضمنة بأكملها ، التي يحلفها الإنسان بتأثير عمله في العالم الخارجي . فتشمل الأدوات والآلات والأعمال المسماة بالثقافة ، كما تشمل أدوات الفكر ، والكلمات ، والمفاهيم ، والتقنيات العقلية ، والحساب ، والمهارات .

* في ضوء ما تقدم ، الثقافة هي كل ما ترسب في ذاكرة الفرد (الثقافة الفردية) ، أو في الذاكرة المشتركة لأفراد المجتمع (كما يتجلى في المكتبات والمتاحف والمباني والأكاديميات) ، وذلك نتيجة لأثار الخبرات والتجارب السابقة .

* الارتقاء بخصائص وصفات ومزايا الإنسان ، وحسن تأهيله وتربيته واكتسابه مجموعة معارف تساهم في تشكيل شخصيته ، وتكوين نظرتة السوية إلى الكون والحياة ، وتحديد هدفه وتكوين نسجه العام . أي أن الثقافة موضوعها الإنسان نفسه (عالم الأفكار) ، والإبداع في مجال المعنويات .

* الثقافة بمعناها الذي يجعلها طابعا يميز شعبا من سائر الشعوب ، هي ضرب من ضروب الأدوات التي يستعين بها الصانع فيما يصنعه .

* تقاس قيمة مجموعة الأفكار التي تتكون منها ثقافة شعب ، بما تستطيع به أن تعين هذا الشعب على السباحة في بحر الظروف المعقدة به ؛ وأيضاً بما تستطيع أن تعينه على تحقيق ما هو أكثر من ذلك ، بشرط أن يكون ذلك الشعب شريكاً في صناعة ذلك البحر من ظروف الحياة الجديدة .

* ليس التطور الثقافي في حياة الإنسان ترفاً من الترف الذي يخضع لاختيار الناس ، فإما قبلوه وإما رفضوه ، بل هو قانون حتمي من قوانين الحياة ، وذلك لمن أرادوا لأنفسهم حياة .

* يجب أن تكون الثقافة في شعب معين ، سارية في أصلاص الحياة الاجتماعية ، وألا تستقل بذاتها وكأنها كيان قائم برأسه ، لا شأن له بتيار الحياة . أي ، ينبغي تحقيق الدمج الكامل والتمام بين الثقافة وحياة الناس . فالنسيج الثقافي في بلد ما ، أو عند فرد معين ، إنما هو الأداة التي بها يعيش الإنسان كيفما يعيش .

* أيضاً ، تشير الثقافة بمفهومها الواسع إلى طريقة حياة المجتمع من كل جوانبها : الكلام ، العادات ، أساليب الغذاء والكساء ، موقفه من الغريب والأتيا . والأطفال والأصدقاء ، والطبقات الاجتماعية ، حالة المهن السائدة ، السلوك والمؤسسات التربوية ، المعتقدات ، وسائل اللهو ، الأساطير ، الأمثلة والحكم ، الأغاني ، الأعياد ، الطقوس ، ويمكن أن يضاف إلى هذه القائمة أشياء لا حصر لها . وحتى نفهم المعنى السابق للثقافة يجب أن نسيطر سيطرة تامة على كثير من التفاصيل للسلوك الصريح . وأن نقدر ونقيم - أيضاً - صفة وطبيعة هذه التفاصيل ، والكل

الذى تكون . إن الثقافة - فى حقيقة الأمر - ليست سوى التعبير المناسب لرغبة الفرد فى أن يعيش بطريقة معينة .

* ويمكن أن تشير كلمة الثقافة أيضا إلى أفضل ما أنتجه الفكر وما قبل أو كتب فى العالم وإلى أعظم الإنتاجات البشرية والفعاليات ذات الدلالة سواء كانت عقلية أم فنية ، والتي يجب أن تتميز بالرفعة والتبل وحسن الذوق والسمو .

* الخصوصية الثقافية لشعب ما ، ليست شيئا جامدا يتساوى فيه يومه مع أمسه وغده ، بل هى كيان تتسع فيه الدوائر ما اتسعت آفاق الحياة . إذا ، ينبغى عدم الغزء مما يسمونه الغزو الثقافى ، على أساس أن الثقافات الوافدة قد تهدد خصوصية الثقافة ، إنه لو صدق هذا الظن لما عرفت الدنيا شيئا اسمه لقاء الثقافات .

* وتتمنى الثقافة الفردية : جميع خبرات الشخص فى الماضى ، كل ما تبقى وظل عائقا فى ذاكرته من أشياء صالحة للاستعمال . * هذا هو أحد المكونات الأساسية للصورة التى فى ذهننا عن العالم فى لحظة معينة ، مقترنا بمداركنا المباشرة فى مجال شعورنا ، لتحديد سلوكنا اللاحق . الثقافة هى التراث المتراكم من كل ما استوعبناه وفهمناه ، وامتصناه فى ماضينا ، وأصبح عاملا مؤثرا فى حاضرتنا ، يتنازع أو يتحد مع إدراكنا للعالم الخارجى .

* من كل هذه العمليات التى تدمج الماضى فى الحاضر ، يتعين بنوع خاص إبراز ما يعرف باسم التربية .

* ومهما كان معنى الثقافة ، ينبغى أن يتعلم الفرد جميع أو بعض جوانب الثقافة ، ليتعرف عناصرها الثلاثة التالية :

- عموميات ، وهذه يشترك فيها غالبية أفراد المجتمع الواحد مثل : اللغة والذى وطريقة التحية .

- خصوصيات ، وهذه يختص بها فريق معين من الأفراد ، دون بقية أفراد المجتمع الآخرين ، مثل : المهن والأعمال

- أمور نادرة الحدوث ، وهى تتمثل فى التجديدات والاختراعات .

وواضح أنه ليس هناك عنصر واحد ، مهما كان صغيرا ، يمكن اكتسابه بطريقة فطرية .

* ويمكن التمييز بين التوجهات التالية للثقافة :

- الثقافة السياسية : Political Culture

مجموعة المعاف والاتجاهات والقيم التى تساعد الفرد على فهم وتحليل الأبعاد والجوانب المختلفة للمشكلات والقضايا السياسية المحلية والعالمية .

- الثقافة القانونية : Law Culture

مجموعة المعارف والاتجاهات والقيم ، التى تساعد الفرد على فهم ودراسة التشريعات والقوانين المعمول بها ، خاصة ما يرتبط بحقوق الإنسان ومستوياته فى الوقت ذاته ، وبذا يعرف الفرد ما له من حقوق وما عليه من واجبات .

- الثقافة البيئية : Environmental Culture

مجموعة المعارف والاتجاهات والقيم التي تسهم في تعريف الفرد أبعاد وجوانب وحدود البيئة من حوله ، وكيفية السبل المناسبة للحفاظ على سلامة وعدم تلوث البيئة التي تحيط به .

- الثقافة الصحية : Health Culture

مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي ينبغي أن يسيطر عليها الفرد ليكتسب المقررات التي تساعد للحفاظ على صحته وصحة أفراد أسرته ، على أساس أن الوقاية في أغلب الأحيان أفضل وخير من العلاج .

- الثقافة العلمية : Scientific Culture

مجموعة المعارف والمهارات التي تساعد الفرد على فهم وإدراك أبعاد المشكلات والقضايا العلمية ، فيستطيع التعامل معها ، وسهم أيضا في وضع الحلول المناسبة والتأخذه لها .

- الثقافة الغذائية : Dietetic Culture

مجموعة المعارف والمهارات التي عن طريقها يستطيع الفرد معرفة مكونات الغذاء الصحي المفيد ، كذا معرفة السعرات الحرارية التي يحتاجها الجسم في كل مرحلة عمرية ، وبذا يحافظ على سلامة صحته

- الثقافة التكنولوجية : Technological Culture

مجموعة المعارف والمهارات التي تساعد الفرد على فهم خصائص إنجازات ومستحدثات التكنولوجيا . وكلما تقدم مستوى تلك المعارف والمهارات ، تمكن الفرد من التعامل المباشر مع منتوجات التكنولوجيا من المكنات والعدد والآلات ، من حيث الصيانة والتشغيل ووضع البرامج (بالنسبة للحاسبات الآلية) وتطوير الآلة نفسها .

إن وضع حدود فاصلة بين الثقافة والمعرفة Knowledge ، عملية صعبة ومعقدة ، للأسباب التالية :

- المعرفة تتضمن الإيمان والإيماء إلى النفس أو العقل . وعملية المعرفة سبيل فكري يتضمن قوانين نفسية تختص بالعقل . وهي ضرب من النشاط تقارسه النفس ، ومن ثم فإن نوعا معيناً من النشاط الفاني ، استلزم قيامه أصلاً في الحقائق المادية في العلم الطبيعي .

- إن المعارف المجتورة من العمل التفكيرى معارف ميتة ، عبث يسحق العقل ، وإصرر بيهظه .

- إن المعرفة دائماً مسألة الفائدة العائدة من استخدام الأحداث الطبيعية التي تمت ممارستها في واقع الخبرة .

- المعرفة ليست شيئاً معزولاً ، قائماً بذاته ومكتفياً بذاته ، ولكنها متضمنة في السبيل الذي بواسطته تدعم الحياة وتتطور وتقضى قدماً

- المعرفة قوة ، والمعرفة تنال بإرسال العقل إلى مدرسة الطبيعة ليتعلم سبلها وعملياتها في التغيير .
- إن المعرفة تتمغخ " تخطط وتضطرب " عندما يقصر الخيال أجنحته أو يخشى استعمال أجنحته .
- لقد حدثت زيادة هائلة في كمية المعرفة التي جمعها وملكها الجنس البشرى . ولكنها ربما لا تساوى الزيادة الحادثة في كمية الأخطاء وأنصاف الحقائق التي راجت في التداول .
- المعرفة أسلوب أو شكل من طرز التصرف العملى .
- والمعرفة أغاط عديدة ، فهناك : المعرفة الإلهية God Knowledge ويكون مصدرها القيم والتعاليم السماوية المنزلة ، والمعرفة التجريبية Experimental Knowledge وتنشئ من الخبرات العملية وتؤكددها الحواس ، والمعرفة الحدسية Realization Knowledge ، وتأتى في ومضة نتيجة لاستنارة البصيرة ، وهي ثمرة لعمليات اللاشعور ، وما يقرب من معان وأفكار في الذاكرة غير المعلنة ، والمعرفة العقلية Mental Knowledge وتقوم على الاستدلال والتفكير المجردين اللذين ينبعان من العقل الحر ، والمعرفة التقليدية Transferred Knowledge ، ويتم تدوينها في الموسوعات والمعارف التاريخية وكتب التراث ، وينظر إليها على أنها صدقة ، على أساس أنها مصفاة وتمت مراجعتها

ثالثاً : التربية Education

- التربية عملية ابتكرها بعض الناس للتأثير على غيره من الناس ، خاصة حين يكون هؤلاء الغير صغاراً يسهل التأثير عليهم ، للخير أو للشر . لذا ، تسمى التربية الصالحة إلى إكساب الفرد المهارات التي يحتاج إليها في حياته . كما ، تتضمن التربية التأثيرات التي من خلالها يمتص الفرد القيم التي يقرها المجتمع .
- أى أن التربية وفق المعايير والأعراف التي يقرها المجتمع ، تكون بمثابة العملية التي يتعرض من خلالها الأفراد لمؤثرات بيئية مختارة ومحكمة .
- أما عن التربية داخل المدرسة ، فهي تهتم بتعريف الطلاب قواعد وأساسات العلم بمختلف فروعه ، كما تهتم بث القيم الأخلاقية التي تتضمنها المناهج المدرسية ونبثها في نفوس الطلاب .
- ولقد تباينت وتعددت تعريفات التربية ، وعلى سبيل المثال نذكر الآتى :
- * إنها إعمال مختلف المعلومات والمعارف إلى عقل المتعلم ، أو تعويده طريقة تحصيل هذه المعلومات .
- * إنها عملية تتفتح بها قابليات المتعلم ، كما تنفتح النباتات والأزهار . (فرويل) .
- * إنها عملية ترويض عقلى . فكما أن عضلات الجسم تقوى بالرياضة ، كذلك ملكات العقل تقوى بدراسة مختلف المواد .

- * إنها رياضة خلقية .
- * إنها اكتساب عادات حسنة
- * إنها مساعدة الفرد على تنمية حسه وعقله وخلقه ، تنمية صحيحة تساعد على أن يكون مواطناً صالحاً ، مقبلاً لمجتمعه وقادراً على أداء الواجب العام والخاص .
- * إنها إعداد للحياة الكاملة . (هربرت سبنسر)
- * إنها إعداد للحياة بواسطة الحياة . (دكروولى)
- * إنها عملية يكتسب الفرد عن طريقها خبرات تؤثر فى أعماله المستقبلية وتجعلها أكثر إحصاكاً وسداداً . (وليم باجلى)
- * هى تنظيم القوى البشرية عند الإنسان تنظيمًا يضمن له حسن التصرف والتكيف فى عالمه الاجتماعى والمادى . (وليم جيمس)
- * هى إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال والكمال . (أفلاطون)
- * إنها عملية تهدف إعداد العقل لكسب العلم . (أرسطو)
- * هى الطريقة التى يكون بها العقل ، عقلاً آخر . (جون سيمون)
- * هى التى تجعل الإنسان صالحاً لأداء أى عمل ، عام كد أو خاصاً ، بدقة وأمانة ومهارة فى السلم والحرب . (جون ملتون)
- * هى تنمية كل قوى الطفل تنمية كاملة متلاحمة . (بستالوزى)
- * إنها تصل بالإنسان إلى الكمال الممكن . (كنت)
- * تعمل على إعداد الفرد ليعبد نفسه أولاً وغيره ثانياً . (جيمس ميل)
- * إنها تهذيب القوى الطبيعية للطفل ؛ كى يكون قادراً على أن يعيش حياة خلقية صحيحة سعيدة . (جبللى)
- * ومهما اختلفت وتباينت وجهات النظر بالنسبة لتحديد معنى التربية وأهدافها .. فإنها تتميز بالآتى :
- ١ - التربية - أى تربية ، وكل تربية - تنشأ عن اشتراك الفرد فى الوعى الاجتماعى للجنس البشرى . وهذا السبيل منشأ لا وعيها وقت الميلاد تقريباً ، ويستمر على نحو موصل فى تشكيل قوى الفرد مشرباً وعيه ، مكوناً عاداته ، مدبراً أفكاره ، مشيراً مشاعره وانفعالاته .
- ٢ - التربية سبيل حياة وليست إعداداً لحياة مقبلة .
- ٣ - التربية هى السبيل الأساسى للتقدم الاجتماعى وركيزة الإصلاح .
- ٤ - إذا كان اكتساب الثقافة وإنضاج الشخصية . . إلخ . غاية وهدف التربية فإنها تكون فقط أداة عملية محدودة ضيقة . تمكن بعض الناس من كسب عيشهم على نحو ، ينتج لهم اعتصار حياة مقيدة محددة حاضرة .

٥ - التربية - بعامه - تعنى حاصل جمع العمليات والوسائل التي ينقل بها مجتمع ما ، سواء أكان صغيراً أم كبيراً ، قوته المكتسبة وأهدافه بقصد ضمان استمرار وجوده ونموه .

٦ - يمكن تعريف التربية بأنها عملية مستمرة من إعادة بناء الخبرة بقصد توسيع وتعميق محتواها الاجتماعي ، في حين أنه في الوقت نفسه يكتسب الفرد ضبطاً وتحكماً في الطرائق المتضمنة في العملية

٧ - وظيفة التربية هي مساعدة الطفل الصغير النامي العاجز ؛ لكي يصبح إنساناً سعيداً ذا أخلاق ، قادراً فعلاً كفواً .

٨ - التربية تعمل على غو القدرات الفطرية الكامنة في الكائنات الإنسانية عند الميلاد .

٩ - إن السبيل التربوي هو سبيل موصول من النمو ، هادف في كل مرحلة مزيد من القدرة المضافة على النمو

١٠ - أولئك الذين تلقوا التربية هم أولئك الذين يعطونها ، والعادات التي تم توليدها فعلاً تؤثر تأثيراً عميقاً في مجراها .

١١ - إننا نرى على افتراض ديمومة الوضع الراهن . وعندما يخرج الطلاب إلى ضخمة الحياة ، لا يجدون أي شيء مستقراً وسردياً ، بحيث يمكن أن يسمى ساكناً على أي نحو

* يمكن التمييز بين نظمتين من أنماط التربية :

(أ) التربية المركزة : The Concentrated Education

وهي التربية في أضيق مفهوم لها ، أي التربية التي تقوم على نظام التركيز في الزمان والمكان . وتقدم في المدرسة أو الجامعة التي كانت في جوهرها تجميعاً للمخلوقات في مكان وزمان لغرض معين . وفي ظل هذا النمط في التربية ، يستخدم شكل من التعليم يرتب منهاجها بنوع ما ، على أساس هذا التجسيد الفردي لوسائل الإعلام الجماهيرية . وبعبارة أبسط ، يكون المعلم منبع المعرفة العلمية والعملية والبدنية ، فينشر معارفه على عدد من الأفراد ، الذين يتلقونها أو يكتسبون على استعداد لتلقيها . والهدف من ذلك ، هو تخزين معلومات بعينها في عقول هؤلاء الأفراد المستقبليين ، يحشدون في وقت معين ، ويجمعون في نقط تجميع خاصة ، أي في حجرة الدراسة لفترة محددة .

وتتحدد العملية التربوية في هذه الحالة بعوامل مادية ، وإمكانات التغذية المرتجعة ، كبيرة كانت أو صغيرة ، وقواعد ربط التكاليف بالفاعلية للحصول على أحسن النتائج

(ب) التربية الذاتية : The Self Education

التربية في مفهومها العريض هذا الذي لم يتكشف منه للآن إلا أقل القليل ، مفهوم التربية الذاتية ، أي التعلم واكتساب المعارف والقيم والقدرة على الاستجابة . وهي تربية لا ترتبط نظرياً بنقطة معينة في الزمان والمكان . فالفرد يعيش حياته ، ويحتك بالآخرين ، ويؤثر

فيهم ويتأثر بهم ، وعارس تجارب ، قد تكون تافهة عديدة النفع والحدوى ، وقد تكون حية تترك وراثتها ورواسب يتوقف ثراؤها على عدد المرات ، التي تكرر فيها التجربة فى مختلف الظروف ، وعدد المرات التي شهودت فيها النماذج نفسها أمام خلفيات متنوعة . وتنطبع الأشياء ، كلها فى الذاكرة كمجموعة كلية بتكوينات متفاوتة فى الحجم ، وثقافة متنوعة ، فهى بالتاكيد عملية تربوية بالمعنى العريض للتربية ، وبهذا المعنى ترادف التربية معنى الحياة ذاتها ، ويكون التعليم مظهراً من مظاهر الحياة .

* وفى وقتنا هذا ، اتسع مفهوم التربية . بحيث أصبح يقع تحت مظلة المفاهيم التالية :

(١) التربية الاجتماعية : Social Education

هى الأنشطة والممارسات التربوية التي عن طريقها يتعلم التلاميذ كيفية التعامل مع الآخرين ، وكيفية أن يكون مقبولا من الآخر ، وكيفية تكوين شبكة من العلاقات الاجتماعية الناحية والرشيده .

(٢) التربية الأخلاقية : Moral Education

وتتسق من السلوكيات السوية المتعارف عليها ، وتسعى إلى إكساب التلميذ الاتجاهات والقيم والمثل والأعراف والشرائع التي تتوافق مع المعايير الخلقية السائدة فى المجتمع . وتفقد التربية الأخلاقية فاعليتها ، إذا لم تتوفر فى المجتمع المعايير الخلقية الصحيحة .

(٣) التربية الأساسية للكبار : Adult Education

وتهدف تعليم الكبار بعض المهارات التعليمية الأساسية . ذات العلاقة المباشرة بحياتهم العملية ، ويتم تحقيق هذا النوع من التربية ، من خلال البرامج التى يقوم بإعدادها المتخصصون فى تعليم الكبار .

(٤) التربية البديلة : Alternative Education

يمكن لمن فاتهم فرصة التعليم النظامى ، مواصلة تعليمهم عن طريق برامج مجهزة لهذا الغرض فى الفصول المسائية ، أو عن طريق التلفاز أو فى المنزل مع أبنائهم الصغار . وهذا النوع من التربية . يشابه بدرجة كبيرة مع التربية الأساسية للكبار .

(٥) التربية بلا حدود : Outreach Education

وهى التربية التي تتعدى حدود الزمان والمكان ، ويمكن تقديمها للجماهير ، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة .

(٦) التربية البيئية : Environmental Education

وتهدف إكساب المتعلم أصول وقواعد التعامل مع البيئة من حوله ، كما تكبسه المعارف والمهارات والقيم التى عن طريقها يعرف كيفية المحافظة على بيئته .

(٧) التربية التجريبية : Experimental Education

وتعنى إخضاع البرامج الجديدة للتجريب قبل تعميمها ، فيمكن عمل أبة تعديلات فيها ، قبل تطبيقها على المستوى العام (على مستوى جميع المدارس) .

(A) التربية الترشيدية : Guidance Education

وتهدف إكساب التلميذ أساليب الموازنة بين الدخل والمصروف ، وهذا يتعود التلميذ أن يكون رشيداً في نطق الاستهلاكى .

(٩) التربية التعويضية : Compensatory Education

مثلها مثل التربية الأساسية للكيار ، والتربية البديلة ، إذ أنها تهدف تعويض الأشخاص الذين لم يستكملوا تعليمهم ، بالفرض التعليمية التى تناسب مع مستوياتهم التحصيلية .

(١٠) التربية التفاعلية : Interaction Education

وتتم على أساس تحقيق التفاعل الشام والكامل بين المدرس والتلميذ فى 'المواقف التدريسية' ويمكن أن تتحقق من خلال نطق التدريس المعمول به فى الفصول ، أو عن طريق تقسيم لفصل إلى مجموعات صغيرة .

(١١) التربية التقليدية : Traditional Education

وهى التربية المألوفة المعمول بها فى مدارسنا ، حيث التلقين من جانب المدرس ، والحفظ والاستظهار من جانب التلميذ .

(١٢) التربية التكميلية : Further Education

وتهدف إعداد العالة ، وتتحمل مسئوليتها بعض المصالح والشركات والمؤسسات ، حيث تعلن عن حاجتها لبعض الأفراد من الحاصلين على شهادة الابتدائية أو من الراشدين فى شهادة الإعدادية ، لتدريبهم على بعض الحرف .

(١٣) التربية التكنولوجية : Technological Education

وتقوم على أساس استخدام وتوظيف المستحدثات التقنية فى تعليم محتوى المادة العلمية ، وهى تعمل على تبسيط المادة الدراسية وتنويعها بما يتوافق مع الفروق الفردية بين التلاميذ .

(١٤) التربية التنشيطية : Refresher Education

وتهدف تنمية الاتجاهات والمهارات التى تتوافق مع مستجدات ومستحدثات العلم ، وهذا يستطيع التلميذ تجديد معارفه وتحديثها .

(١٥) التربية الجسمسية : Athletic Education

وتكسب التلميذ مقومات المحافظة على جسده ، سواء أكان ذلك عن طريق تعريفه أساليب وسبل الوقاية من الأمراض ، أم عن طريق تدريبه على بعض التمارين الرياضية ، التى يستطيع ممارستها داخل المدرسة وخارجها .

(١٦) التربية الحرة : Liberal Education

تستهدف التربية الحرة تدريب الذكاء للقيام بوظيفته الصحيحة ، ألا وهى أن يعرف :
- الحدود التى ينبغى أن يتحرك فيها الإنسان .

- القضايا مطلقة التعميم ومحدودة التعميم .

- الحقوق والواجبات لكل إنسان .

- الممارسة الصحيحة للديمقراطية .

(١٧) التربية الخاصة : Special Education

وتهدف رعاية التلاميذ الموهوبين أو المتخلفين دراسياً ، عن طريق البرامج التي تتناسب ، مع التلميذ عالي الذكاء أو التلميذ منخفض الذكاء .

(١٨) التربية الدولية (العالمية) : International (Global) Education

وتهدف إكساب التلميذ مقومات المواطنة على المستوى المحلي والعالمي . لذا تهتم بقضايا السلام ، والتفاهم الدولي ، ومقاومة الإرهاب ... إلخ .

(١٩) التربية الذاتية : Self Education

وتهدف إكساب التلميذ الأسس والقواعد التي تساعد أن يعلم نفسه نفسه ، وتعريفه بمصادر المعرفة وبطرق جمع المعلومات .

(٢٠) التربية الرسمية : Formal Education

وهي التربية التي تقوم بها المؤسسات التربوية الحكومية .

(٢١) التربية السكانية : Population Education

وتهدف تعريف التلميذ القضايا السكانية من حيث : خريطة توزيع السكان ، وتركيبهم العمري ، وتركيبهم الجنسي (الذكور والإناث) ، كما تناقش الظواهر السكانية الخطيرة ، مثل الإسكان العشوائي .

(٢٢) التربية السياسية : Political Education

وتساعد التلميذ على معرفة النظم السياسية : المحلية والعالمية ، وحقوق المواطن السياسية ، وطرق وأساليب المشاركة في العمل السياسي .

(٢٣) التربية الشاملة : Universal Education

وتهدف إتاحة الفرص التعليمية للجميع بلا استثناء ، بغض النظر عن الدين أو العقيدة أو الأيدولوجية أو الجنس أو اللون ... إلخ .

(٢٤) التربية الصحية : Health Education

وترتبط بالتربية الجسمية ، وهي تكسب التلميذ المعارف والمهارات والاتجاهات الصحية السليمة ، كما تساعد على معرفة أبعاد بعض القضايا والمشكلات الصحية الموجودة في المجتمع ، وتزله أيضاً ليشارك بفاعلية في مواجهة وحل تلك القضايا والمشكلات .

(٢٥) التربية عبر الثقافات : Cross - Cultural Education

وتعتمد على دراسة الظواهر من وجهة نظر الثقافات المختلفة . وبذا يمكن تحديد أثر

البيئة في دراسة أية ظاهرة ، قياساً لأثر البيانات المختلفة بالنسبة للمظاهرة نفسها . ومحاول أن نحدد نقاطاً بعينها لتتلاقى عندها الثقافات المختلفة ، بالنسبة للقضايا التي تهم الإنسان في كل مكان .

(٢٦) التربية العقلية : Mental Education

وتهدف إكساب التلميذ المقومات التي تساعد في تكوين العقلية السليمة القادرة والواعدة ، التي تستطيع التمييز بين الخطأ والصواب ، والتي لديها القدرة على أخذ القرارات العقلانية الموضوعية الصحيحة .

(٢٧) التربية العمالية : Labor Education

وتعمل على إكساب العمال الأدوار المهنية الجديدة ، التي تساعدهم على 'ترقى في العمل ، وعلى القيام بأعباء ومسئوليات إضافية ، وعلى تحمل مسئوليات قيادية

(٢٨) التربية العملية : Practical Education

وهي التربية التي يقوم بها طلاب كليات التربية ، للتدريب على العمل الميداني التدريسي في المدارس ، تحت توجيه وإشراف الأساتذة في كليات التربية .

(٢٩) التربية عن طريق المتاحف : Museum Education

وتعمل على نقل التلميذ إلى المتحف ، ليرى المعارضات الموجودة فيه . وليناقش المشرفين على المتحف فيما يراه ، وبذا يكتسب التلميذ خبرات مباشرة محسوسة لها علاقة بما يتعلمه في المدرسة .

(٣٠) التربية الغذائية : Diet Education

ولها علاقة مباشرة بالتربية الصحية ، من حيث المحافظة على جسم التلميذ وسلامته ، عن طريق تعريف التلميذ بأسس اختيار الغذاء الصحي ، وتقواعد السلوك الغذائي السليم . يستطيع اختيار الغذاء الذي يحتاج إليه جسمه بالفعل .

(٣١) التربية في أثناء الخدمة : In - Service Education

وترتبط بالتربية العمالية من حيث إنها تتحققان للأفراد الذين يعملون بالفعل ، وتختلف عن التربية العمالية في أنها تتحقق في جميع المؤسسات والهيئات والمصالح ، ولا تقتصر على المصانع ومصادر الإنتاج الحرفي . وتتيح التربية في أثناء الخدمة الفرص المناسبة للتعليم والتدريب التي تساعد الفرد (المتدرب) في تحسين مستواه وتطوير كفاءاته المهنية .

(٣٢) التربية القانونية : Law Education

وتكسب التلميذ التشريعات والنصوص والقواعد والأعراف ، كما جاءت في المواثيق والدساتير القانونية ، وبذا يعرف حقوقه وواجباته ، والحدود التي تحكم وتنحصر في العلاقات بينه وبين الآخرين ، وبينه وبين المؤسسات الأخرى

(٣٣) التربية القائمة على تدريب الذاكرة

Memory Training Based Education

وهي على نمط التربية التقليدية نفسه ، حيث يقوم المدرس بتلقين المعلومات ، ويقوم التلميذ بحفظ المعلومات واستظهارها بهدف النجاح في اختبارات التحصيل المعتادة ، وذلك دون توظيف تلك المعلومات في تعديل أنماط سلوكه المعتادة .

(٣٤) التربية القمعية : Funnel Education

وهي التربية التي تقود على أساس أن المدرس هو سيد الموقف ، فهو الذي يحدد الموضوعات التي يتم تعليمها ، كما أنه يحدد كمية تعليمها ، ... إلخ ؛ أي أن جميع حيوط الموقف التدريسي تكون في يد المدرس ، يحركها كيف شاء ، والتلميذ مجرد متلقٍ سلبي لأقوال وأفعال المدرس . وهي بذلك ، تشبه التربية التقليدية من حيث المصنوع ، وتختلف عنها من حيث الكيفية ، إذ يمكن للمدرس من خلال التربية القمعية ممارسة أساليب التخويف والعقاب التي يرى أنها مناسبة لتحقيق أغراضه .

(٣٥) التربية لإدارة الأعمال : Business Education

وتهدف إعداد الفرد لتحمل مسئولية إدارة الأعمال في شتى المجالات والميادين ، عن طريق البرامج التي يتم إعدادها من أجل هذا الغرض .

(٣٦) التربية لشغل وقت الفراغ : Leisure Education

وهي تقوم على أساس وضع البرامج الترويحية الترفيهية التربوية ، ولنا يستطيع الفرد أيا كان ، شغل وقت فراغه فيما يفيد ويستفاد منه ، وذلك بحمي الفرد من العبث والطيش عند قضاء وقت الفراغ .

(٣٧) تربية المرأة : Women Education

وتهتم بتربية المرأة في الريف لاستخدام وسائل تنظيم الأسرة ، وللتدريب على بعض الصاعات الغذائية البسيطة ، وللممارسة المهام الأسرية .

ويمكن توجيه هذا النوع من التربية للمرأة في المحضر . وفي هذه الحالة ، يتم إعداد البرامج التي تناسب أساليب المعيشة في المدن .

(٣٨) التربية المستمرة Permanent Education

وتتمثل في أهدافها التربية بلا حدود ، وهي تعني باستمرار تعليم الفرد ، طائلاً بظل على قيد الحياة ، أي أن التربية المستمرة ، تبدأ من المهد وتنتهي إلى اللحد . لذا يظل الفرد يتعلم بعد تخرجه من المؤسسات التعليمية النظامية .

(٣٩) التربية المكتبية : Library Education

وتهتم بتزويد التلميذ بالمعلومات والقواعد التي تمنى لديه حب القراءة والإطلاع ، والتي نعرفه بالأدب التي يجب مراعاتها داخل المكتبة ، والتي تساعد أيضاً في البحث عن الكتب أو

المجلات أو الدراسات والبحوث ، سواء أكانت موجودة على الأرفف أم مشفرة في كودات .

(٤٠) التربية الممتدة : Extended Education

وتتمثل في أهدافها مع التربية بلا حدود ، والتربية المستمرة ، وقد تكون في شكل برامج دراسية بالمراسلة ، أو باستخدام البث الإذاعي والتلفازي .

(٤١) التربية من أجل السلام : Education For Peace

وتعمل على إكساب التلميذ المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تساعد على تحقيق السلام الداخلي ، وعلى تحقيق السلام بينه وبين الآخرين ، والتي تؤكد أهمية سيادة مبدأ السلام على مستوى جميع الشعوب . وبذا ، تتأكد عند التلميذ المفاهيم والمعاني السامية ، مثل : العدل واطق والأخوة والتعاون وحسن الجوار والمسئولية المشتركة . . . إلخ

(٤٢) التربية من أجل المواطنة الصالحة

Education For Good Citizenship

وتهدف غرس القيم والقواعد والمبادئ والمثل والسلوكيات في نفوس التلاميذ ليكونوا مواطنين صالحين ، بكل ما يحمله هذا المصنوع من معاني سامية . وبذا ، يكون التلميذ عضوا فعالا ومنتفعا مع الأفراد الآخرين ، حيث يعمل جميعهم من أجل أمن وأمان وحماية وتقدم وتطور الوطن الذي يعيشون فيه . ولا تقتصر التربية من أجل المواطنة الصالحة على المؤسسات التعليمية ، وإنما يشترك معها في تحمل هذه المسئولية جميع المؤسسات الموجودة في المجتمع .

(٤٣) تربية الوالدين : Parent Education

وتهدف مساعدة الوالدين على القيام بالأدوار المطلوبة منهما على الوجه الأكمل ، وذلك عن طريق إكسابهما المعلومات والقيم والمهارات التي تسهم في تحقيق هذه الأدوار .

(٤٤) التربية الوقائية : Protective Education

وتعمل على إكساب التلميذ السبل التي عن طريقها يمكن تدارك وقوع الحوادث والكوارث . كما تعمل أيضا على إكسابه الأساليب التي يمكن عن طريقها مواجهة الحوادث والكوارث إذا وقعت أو تحققت . ولا تهتم التربية الوقائية بالجوانب النظرية بقدر اهتمامها بالإجراءات والممارسات العملية .

(٤٥) التربية الوظيفية : Functional Education

وتسهم في إدراك التلميذ التطبيقات العملية للمعرفة والمعلومات ، وبذا يستطيع أن يربط بين النظرية واستخداماتها الوظيفية ، وبذا يفهم أن القيمة الحقيقية للعلم تتمثل في إسهاماته في حل المشكلات المعيشية للإنسان ، إذ لا فائدة من أية نظرية لا يكون لها أية تطبيقات حياتية .

* النظرية التربوية : Educational Theory

يمكن مجازا وصف الأنشطة التربوية (التدريس - التعليم - التعلم - . . . إلخ) ، التي

تتحقق من خلال بعض العمليات والإجراءات ، والتي تنبثق منها بعض التوصيات ، بأنها نظرية تربوية .

ومن الصعب جداً ، وضع ضوابط دقيقة ومحددة للنظرية التربوية ، لأنها تتعامل مع الإنسان الذي لا يمكن أبداً ضبط سلوكه العام والخاص في الموقف الواحد وفي المواقف المتعددة مهما كانت المثيرات والمحددات ، وذلك بعكس النظرية الطبيعية التي يكون لها مدخلات محددة يترتب على تفاعلاتها وعملياتها ، مخرجات محددة أيضاً .

العلم والبحث العلمي

أولاً : العلم Science

(١) طبيعة العلم وأهدافه : The Science Nature and its aims

هناك تعريفات مختلفة للفظ العلم ، وأبسط هذه التعريفات أن العلم هو هيكل نظامي من المعرفة بحقيقة ظاهرة ما في شكل يسمح لنا بالتعامل معها بصورة مقبولة ومباشرة . وهناك مجموعة من الأهداف الخاصة بالعلم ، وهي :

(أ) الوصف . Description

(ب) التفسير . Explanation

(ج) التنبؤ . Prediction

(د) التحكم . Control

وتشير عملية الوصف إلى توضيح عناصر وأبعاد وحدود فكرة أو موضوع ما كيفياً وكمياً ، وتبعا لذلك لا يكون الوصف مجرد مسألة شخصية ، إذ لابد أن تتوفر فيه سمة المشاركة والفهم من الآخرين .

أما التفسير فهو استخراج وتأويل المعاني والدلالات الكامنة والظاهرة في فكرة أو موقف معين . وعليه ، قد يقدم التفسير - على سبيل المثال - تحليلاً مطلقاً عن أسباب ارتفاع معدل طاهرة ما في وقت معين ، بحيث يستلزم ذلك مجموعة من العوامل التي قد يضعها الباحث في شكل سلسلة سببية . وهناك نوع من التفسير يطلق عليه التفسير الوظيفي Functional Explanation ، مثل كلما زاد التعليم ارتفع الدخل . والنتائج الأخير من عملية التفسير ، هو الفهم Understanding.

وينبغي أن توجد علاقة ارتباط بين التفسير والتنبؤ ، فالتفسير لا يكون له معنى أو دلالة ، عندما لا يساعد علي التنبؤ ويعتبر مضيق للوقت . وتعتبر نظم الإنذار المبكر Early Warning Systems من أمثلة أجهزة التنبؤ ، التي تشير إلى أهمية استخدام إجراءات معينة لتفادي وقوع كوارث أو نكبات . ولقد ظهر فرع جديد في الدراسات السلوكية يعرف بتحليل لعلاقات Relational Analysis ، حيث يتم تجميع اتجاهات العلاقات بين أطراف مشكلة معينة ودراستها طويلا عبر فترة من الزمن ؛ بهدف استخلاص نط للعلاقات السائدة ، وعلى ضوء ذلك يتحدد نوع وكم احتمال اتجاه سلوك كل من هذه الأطراف في علاقته بالآخرين ، وهنا تنضج علاقة الوصف بالتفسير والتنبؤ .

وأخيراً ، فإن عملية التحكم مسألة غالبا ما يؤثر عليها نوع القيم والمعايير السائدة في الجماعة صاحبة القرار فيما يتعلق بالمشكلة التي تكون موضوع الدراسة . وكشال على ذلك

السياسات التربوية ، فببساطة نجد أن بعض الدول تتخذ من التدابير والإجراءات ما يؤكد مركزية التخطيط مثلاً ، نجد أن دولاً أخرى تفعل العكس ، وتؤكد أهمية التخطيط اللامركزي .

تأسيساً على ما تقدم ، فإن العلم إجراء ، يتخذ ، وتدبير يتم بنا ، على الدراسة والفحص والتقصي والوصف والاستنتاج والتصور الوقائي أو العلاجي .

وتتناول الطريقة العلمية ما هو موجود بالفعل دون تغييره ، بشرط إمكانية ملاحظته وتكراره . ولكي يتمكن العالم من الفهم والتفسير والتنبؤ والتحكم في ظاهرة بعينها ، فإنه لابد وأن يصل إلى كشف القانون الذي يحكم حركة هذه الظاهرة . والطريقة العلمية هي أسلوب العلم في هذا السبيل ، وهي تقوم على حضرة ، تعتمد أساساً على نوعين من النشاط ، هما : تجميع البيانات القابلة للتخصيص ، ثم تنظيمها ووضعها في هيكل نظري ، أو استنباط قضايا فرعية أو كلية من قضايا أخرى ، بقية تحقيق المزيد من اليقين صدقها .

ومن هذا المطلق ، راح العلم ، السلوكيون يحاولون ويجربون مع استراتيجيات وتكتيكات طرق البحث من ناحية ، ومع نماذج بن ، وتطوير النظريات السلوكية من ناحية أخرى ويعتبر الاستنباط Deduction والاستقراء Induction القطبين الأساسيين للطريقة العلمية ، سواء في مجال الاكتشاف Discovery أو تمحيص الحقائق .

(٤) تعريفات العلم : Science's Definition

العلم كلمة شائعة الاستعمال ، قد تعني أسلوب معرفة المعرفة ، وهو أسلوب تفكير منطقي ينطوي مرجه نحو إيجاد علاقات ارتباط سببية بين خواص أو عوامل أو متغيرات محسوسة أو مدركة ؛ لتفسير ظاهرة ما ، أو لتفسير سلوك منظومة طبيعية تحت ظروف معينة .

وهو بذلك يحاول تعريف ما هذا (What is) وليس ما يجب أن يكون (What Should be) ومحاولة التعريف هذه لا تخضع للحكم أو القيم الشخصية للفائزين عليه أو المشتغلين به .

وبذلك يصبح هدف العلم هو إنشاء نظريات أو قوانين عامة ، تحدد وتربط العلاقة التبادلية بين الخواص والمتغيرات وبين الأحداث (Events) في الزمان والمكان المعينين . وكثيراً ما تسمى بقوانين الطبيعة (Laws of Nature) وهي مبنية عادة على صلاحية عامة ، تستمد مصداقيتها من ملاحظة تكرار استمرار حدوث الظاهرة التي تفسرها هذه القوانين - تحت الظروف نفسها . وعلى أساس هذه القوانين ، يمكن التنبؤ بخواص وسلوك الظاهرة بدرجة عالية من الدقة واليقين . ويمكن للشخص العادي - دون الغوص في تفاصيل محتويات هذه القوانين ، أن يحسب العوامل التي تحكم هذه الظواهر ، فالشخص العادي ، على سبيل المثال ، يمكن أن يعلم أن زاوية سقوط الضوء تساوي زاوية انعكاسه ، وأن انكسار الضوء تنوقف زاويته على كثافة الجسم الذي يمر من خلاله ، وكل ذلك دون معرفة طبيعة الضوء أو كنهه .

وإذا كان العلم يعتمد على الإدراك بالرصد ، فإنه يستخدم في سبيل ذلك وسائل للقياس وتحديد وحدات لقياس الكميات الفيزيائية والمادية . وبذلك تسهم الوسائل في الإدراك .

وعليه ، يمكن أن ننظر إلى العلم على أساس أنه :

- * النشاط الذي يقوم به الإنسان بهدف تفسير ما يحدث في الكون من ظواهر مختلفة ، والسيطرة على تلك الظواهر .
- * النشاط الذي يحصل به الإنسان على قدر كبير من المعرفة بحقائق الطبيعة والسيطرة عليها .
- * طريقة في التفكير أكثر منه مجموعة معينة من الحقائق ، واتجاه عام من الأمور والحوادث التي تقع حولنا أكثر منه طائفة من القوانين .
- * الجهد الذي يقوم به البشر بمحاولة منظمة عن طريق الدراسة الموضوعية لظواهر لاحظوها لاكتشاف سلسلة من الأسباب والمسببات والتحكم فيها ، ويجمعون ما ينتج عن ذلك من نظم فرعية للمعرفة في صورة منسقة ، من خلال تفكير وتصور يتبع منهجاً يعبر عادة عن تلك النظم الفرعية للمعرفة برموز رياضية ، وبهذا يهيئون لأنفسهم فرصة استغلال فهمهم للعمليات والظواهر ، التي تجري في الطبيعة والمجتمع لمنفعتهم وصالحهم .
- * تقتصر لفظة العلم الآن على دراسة كل ما يدركه الإنسان ويحسه في هذا الكون ويكون سبيله لتحقيق ذلك ، الملاحظة والاستنتاج ، أو التجربة والملاحظة .
- * العلم هو الطريق الذي ينبغي أن يسلكه المتعلم إذا أردنا له أن يشب إنساناً بقطاً مفكراً قادراً على تحمل مسئوليته ، ويحيث يكون لديه دافع حب الاستطلاع والخيال والوعى ، ويحيث يتفهم العالم من حوله .
- * يمكن استخدام العلم في الخير والشر ، وتتطلب الحياة الديمقراطية مواطنين في استطاعتهم المساعدة على اتخاذ قرارات ، تهدف استعمال الكشوف العلمية استعمالاً يتسم بالألمعية ، مواطنين في إمكانهم وضع أحسن الخطط لاستخدام الموارد القومية .
- * هو هكل نظامي من المعرفة بحقيقة ظاهرة ما في شكل ، يسمح لنا بالتعامل معها بصورة مقبولة ومباشرة
- ويشير التعريف السابق إلى أن العلم بمثابة مجموعة الحقائق والأفكار والنظريات التي تتحقق ، وتم التأكد من صدقها وسلامتها من خلال الملاحظة أو التجريب ، وبذا يمكن استخدامها في شتى جوانب الحياة العملية ، لذا ، يتقبل الناس العلوم ، ولا يختلفون فيها ، لأن مصدرها العقل . والعقل ثابت أمام ما تأكدت صحته .
- * يدل العلم في فحواه على وجود طرق منظمة للبحث ، بحيث أنها عندما تطبق على سلسلة من الحقائق ، تمكننا من أن نفهمها على نحو أحسن وأفضل ، وأن نتحكم فيها ، ونضبطها بطريقة أكثر ذكاء ، وأقل اعتباطاً ومصادفة ، ويقط أقل ضائقة من النمطية والرتابة والطرد النسق الروتيني .
- * لأن العلم يبدأ بأسئلة تثيرها ، وبحوث وفحوص تجريها - فهو بهذه الخصصة - مهلك

ومجت لكل النظم الاجتماعية والبرامج المجددة ، ذات الغايات الثابتة والنهائيات المعلقة.

* إن العلم لا يتألف من أى مجموعة من الحقائق العلمية ، كمادة معرفية ، وإنما قوامه - منهاج - من العقائد المتغيرة بسبيل من البحث الفاحص والتصحيح التجريبي .

* الاتجاه العلمى يتأصل جذرياً فى المشاكل التى تعرض ، والمسائل التى تثار من قبل الظروف والأحوال التى يفرضها الواقع .

* من الأدوار العظيمة للعلم ، قدرته الفائقة لفتح الممارسة العملية والتطبيق الإحرائى للمكتشفات المجددة ، وبذا يلبى رغبت ومتطلبات الإنتاج والاحتياجات الخاصة بقوانين التنمية والتطور . كما أنه يضع الثروات الطبيعية فى خدمة الإنسان ، وفى معرفة استخدام قوانين الطبيعة .

* يدخل العلم فى وقتنا الحالى ، فى مرحلة حديثة ، تتنازع بالانتقال من التوسع إلى التكتيف ، فليعلم مدعو للتطور . عن طريق تنظيم عمل العاملين فى المحلات العملية ، لوضع المبادئ والطرق العظمى فى الاتجاهات النافعة .

* يمكن النظر إلى عمليات العلم ، وفق ما أشارت إليه الرابطة الأمريكية لتطوير العلوم A A A S ، على أساس أنها عمليات أساسية ، تشمل : الملاحظة ، القدرة على استعمال العلاقات المكانية والزمانية ، التصنيف ، استعمال الأرقام ، القياس ، الاتصال ، التنبؤ ، الاستنتاج ، وعمليات تكاملية أخرى تشمل : فرض الفروض ، والتعريف الإجرائى ، والتحكم فى المتغيرات ، وتفسير البيانات ، والتجريب .

* حيث إن عالم اليوم هو عالم عمليات تقوى بتهديم وتوليد معلومات وبنى ، فإن العقلانية الجديدة للعلم تزدى إلى إعادة النظر فى العلاقات بين الإنسان والإنسان من جهة ، وبين الإنسان والطبيعة من حوله من جهة أخرى .

* التغيرات العديدة التى حدثت فى النشاط المسمى بالعلم ، يمكن تصنيفها فى ثلاث مجموعات ، يمكن إيجازها فى الآتى :

- بنية الثورات العلمية Revolutions Structure Of Scientific

- سيادة العلم المؤسساتى Science Institutional

- حلم النظريات الموحدة Theories Unifying

وعلى الرغم مما تقدم ، يظل السؤال قائماً : ما المقصود بالعلم ؟

* إن التعريف الشائع للعلم على أنه تراكم من المعلومات (المعرفة) المصنفة ، كان من الممكن قبوله وإقراره لولا أنه يتضمن لفظة (مصنفة) ، ولفظة (معرفة) ، وكل منهما تحتاج إلى تعريفات محددة

* أيضاً ، يمكن تعريف العلم بأنه :

طريقة أو منهج للتناول أو التفكير نحو هذا العالم الواقعى التام ، نحو العالم المحسوس

بغسبرات الإنسان . إنه - فضلاً عن ذلك - اتجاء يهدف اليقين (الإقناع) Persuasion عند وجود الحقيقة النهائية .

* العلم - فقط - هو أسلوب للتحليل يمكن العالم من وضع افتراضات (فروض) في صيغة (إذا كان - فإن -) . وعليه ، فإن تصنيف أى نوع (جزء) من المعرفة ، لن تكون علماً إذا لم تبدأ - بالقطع - بتلك القواعد المقررة .

* إن الغرض الوحيد للعلم هو فهم هذا العالم الذى يعيش فيه الإنسان .

(٣) العبارات العلمية : Scientific Terms

* يشير مصطلح العلم إلى نوع معين من النشاط ، وإلى نتائج ذلك النشاط .

* وغالباً ما يحدث تمييز بين البحث كشاط ، وبين المنظومة الناتجة عن ذلك النشاط

فالنشاط العلمى هو منشط إنسانى يستهدف كشف الحقائق .

والمنظومة العلمية هى منظومة من العبارات المترابطة التى تمثل هذه الحقائق . وقد يتمكن الإنسان العادى من البحث عن الحقيقة بطرق عديدة ، ولكنها ليست كلها علمية .

فعندما يبحث الإنسان عن شقة خالية ، أو يستقصى عن سعر سيارة معينة ، فليس فى مثل هذه الحالات من يطبق عليهم صفة العالم . ولكن ، إذا كان الإنسان يبحث عن العلاقة بين الدخل القومى وأسعار السيارات ، فمن المحتمل فى هذه الحالة أن يكون مشغولاً يبحث علمى ، قد يقود إلى سلسلة من العبارات التى تكون فى مجسمها منظومة متكاملة أو جزئية من منظومة .

* إن البحث ونتائجه يتعاملان من نوع معين من المصادقات (Truths) ، ويسعى إليها بطرق معينة ، ولها مواصفات خاصة . العلم لا يحتكر الحقائق ، فكثير من العبارات المتداولة فى سياق الحياة اليومية ، تمثل نوعاً من الحقائق ، ولكن القليل منها حقائق علمية . فالبحث العلمى ، لا يتعامل مع ما هو واضح ، إذ أن الواضح لا يحتاج إلى بحث .

* وعلى الرغم من صعوبة وجود تعريف محدد ودقيق للمفظة العلم ، فإن هناك بعض المعايير التى تميز العلم ، والعبارات العلمية عن غيرها . وهذه المعايير اختبارية فى طبيعتها وليست سلمات قبلية ، ومشتقة من العناصر المشتركة فى بحوث ومنظومات العلوم الطبيعية وغيرها .

* تعبر العبارات العلمية عن كشف عن حقيقة ، فهى تحتوى على أفضل المعلومات المتوفرة عن الأشياء والأحداث . وعليه .. فإن نتائج البحث بمثابة حقائق تم التأكد من صدقها .

* هناك براهين أو شواهد موضوعية تثبت صحة كل عبارة علمية . فالشواهد هى العلاتة التى تفرق بين ما هو علمى وما غير علمى . والبحث العلمى هو - إلى حد كبير - منشط يسعى إلى إيجاد شواهد علمى صحة عبارات أو قضايا علمية . والشاهد

يكون موضوعيا عندما يكون مستقلا عن الباحث ، أى بعيدا عن ذاتيته ، بحيث يمكن لأي باحث آخر أن يحقق أو يرفض أو يعدل العبارات العلمية . والمنظومات العلمية ليست حتمية أو عقدية ، ولكنها قابلة للتغيير والتعديل مع تقدم البحث وفي حالة ثبوت ذلك .

* العبارات العلمية تعبر عن قضايا عامة ، وليست حالات عامة . والمفاهيم العامة ، تنتج عن عمليتي التجريد والتصنيف . فالعلم يجمع الأشياء والأحداث ويصنفها ، ويبحث عن أكثر الحقائق تعميما بالنسبة لها . والعلوم المتقدمة جدا مثل الرياضيات ، تتعامل بقضايا على درجة كبيرة من التعميم والتجريد . ففي الرياضيات مثلاً عندما نقول إن :

(أ) $(ب + ٢) = ٢ + ب$ ، فإن هذه قضية عامة لا تعرف شيئاً عن هوية (أ) أو (ب) . فقد يكونا عددين ، وقد يكونا طولين لأشكال هندسية ، وقد يكونا احتماليين لأحداث ، وقد يكونا كيانين أكثر تجريداً من كل ذلك .

* العبارات العلمية منظومية . بمعنى أنها تتبع ترتيباً معيناً يعتمد على أهداف الباحثين وطبيعة المادة المبحوثة وطرق البحث . إن مجرد وجود تجمع من العبارات الصالحة لا يكون علماً . فالمنظومة العلمية تتطلب تنظيمياً مرتباً معيناً (مثلاً مجموعة من المسلمات وانسرفات والبراهين والنظريات ، أو مجموعة من المتغيرات المستقلة والتابعة والوسيلة ، أو أى ترتيب منظومي آخر) .

* العبارات العلمية تذهب إلى أبعد من البيانات الاختيارية (الأمبريقية Empirical) ، فهي تفسر البيانات وتستنتج العلاقات بين الأشياء والأحداث التي يتم مشاهدتها . إنها تسعى إلى الحصول على العلاقات السببية (Cause) ، والفائسية (Teleological) ، والمنطقية (Logical) : إذا كان فإن ، والرياضية العالية (Functional) ، أو أية علاقات أخرى .

* تقدم العبارات العلمية العلاقات العلمية أولاً في صورة مجموعة من الفروض كقوانين احتمالية ، تنظم أو تفسر مجالاً معيناً يجري عليه البحث .

* تساعد العبارات العلمية على التنبؤ بأحداث وتطورات مستقبلية ، فأهداف البحث العلمي هو الكشف عن الحقيقة بقصد التنبؤ بأحداث مستقبلية . والمعرفة بالحاضر تساعد على التنبؤ بالمستقبل ، وهذا بدوره يؤكد المعرفة بالحاضر .

* العبارات العلمية قابلة للتطبيق في بحوث مستقبلية ، وفي مجالات الحياة العلمية . فالعلوم التطبيقية والتكنولوجية تعتمد على الاستقصاء العلمي وعلى نتائجه . والجراح في العلوم التطبيقية . مثل : الزراعة والطب والهندسة ، يعتمد بدرجة كبيرة على أسس علمية .

في ضوء ما تقدم ، يمكن تعريف النظرية Theory Definition على أساس أنها :

* إن النظرية هي أكثر الأشياء عملية ، لأن ذلك التوسيع في مدى الانتباه بحيث يتجاوز الغرض القريب والرغبة الدائنية ، يفضي في نهاية المطاف إلى خلق أهداف وغايات أوسع وأشمل وأعم وأطول بعدا ، ويمكننا من الإقادة في تمشير واستخدام مدى أكثر اتساعا وعمقا من الظروف والوسائل ، يكون أوفى بكثير مما بدا في ملاحظة الأغراض العملية البدائية .

* إن النظريات - كما هي مستعملة في البحث العلمي - هي نفسها مسائل تجريده منظم، ومثلها ، كمثل الأفكار ، فإنها تفلت وتنصرف بعيدا عما يمكن تسميته الحقائق المعطاة مباشرة ، لكي تكون قابلة للتطبيق على مدى أوسع وأعم وأوفى من الحقائق المتعلقة بها .

(٤) صورة العالم : Scientist

توجد تصورات شائعة غطية Stereo Types عن العلماء ، ومن أمثلتها نذكر الآتي :

* إن العالم شخص ذو طبيعة معينة ، يتعامل مع الحقائق داخل المعامل ، ويستخدم أجهزة معقدة ، ويجري تجارب متعددة ، ويخزن أكواما من الحقائق ، والمعلومات في ذاكرته ومكتيبته . وهو له دوافع نبيلة ، ويعمل على تحسين البشرية . وهناك احتمالات كبيرة للثقة فيه والصدق فيما يقوله .

* إن العالم شخص عبقري يفكر في حلول النظريات المعقدة . وهو يقضي وقته في برج عاج بعيدا عن الواقع ، ولا يقحم نفسه في التصدي للمشكلات الحياتية . فهو شخص نظري غير واقعي ، وغير عملي بالنسبة لشكلات المجتمع ، وإن كانت نظرياته قد تقود إلى نتائج عملية بين الحين والآخر . إنه يحترف العلم من أجل العلم.

* إن العالم شخص مخترع ، ورجل تكنولوجيا وهندسة . فالعلم في هذه الصورة يعنى بناء الكبارى ، وصناعة السيارات ، والصواريخ ، وتطوير الأجهزة ، واختراع الآلات . ومن ثم ، فإن العالم رجل يطور الاختراعات والأجهزة ، إنه مهندس ماهر يعمل على تبسيط الحياة وجعلها سهلة ، وإن كانت بعض اختراعاته الحديثة مدمرة .

ولاشك أن النظرة العلمية للعالم تختلف عن ذلك ، فالنظرة العلمية ترى أنه :

* شخص يقوم بنشاط بضيف عن طريقه معرفة منظمة ، ومنظومية للبشرية .

* إنه شخص يعمل على اكتشاف حقائق جديدة ، ويضعها في شق منظومي مترابط ، ليكون نظريات متكاملة تفيد في تغيير الظواهر والملاحظات .

* إنه شخص يستفيد من المعلومات الحديثة في إضافة معلومات جديدة ، فهو دائما محب للاستطلاع .

* أنه شخص يقحم المشكلات والمواقف الغامضة ، ليكتسب للبشرية موقعا جديدا على شاطئ الحقيقة .

وفي ضوء استخدام العلماء لما يسمى بالأسلوب العلمي ، والذي يتخلص في تحديد المشكلة تحديداً واضحاً ، ويترجمها إلى مجموعة من الأهداف ، ثم يضع فروضاً في ضوء المعلومات المتوافرة عن المشكلة ، ويجمع البيانات أو يجري تجارب من خلال أدوات يعيها بعدها خصيصاً لذلك الغرض ، ثم يحلل بياناته ويستدل منها على صدق فروضه ، ثم يفسر ما توصل إليه ، ويربط بينه وبين ما يتصل به من معلومات في شكل تعميمات ، تعمل على إرساء قوانين وقواعد عامة تغطي سلوكيات الأحداث والأشياء والبشر أحياناً .

ويمكن أن يتصف العالم بالصفات التالية :

- ١ - المتكمن من الطرق المختلفة في جمع البيانات .
 - ٢ - القدرة على صياغة أهداف البحث بطريقة قابلة للقياس .
 - ٣ - القدرة على تحديد مشكلة البحث بوضوح .
 - ٤ - القدرة على صياغة الفروض القابلة للاختبار وطرح الأسئلة القابلة للإجابة .
 - ٥ - القدرة على استخدام المصادر والمراجع المكتبية بطريقة صحيحة
 - ٦ - القدرة على استخراج النتائج واستخلاص التعميمات .
 - ٧ - معرفة أنماط وأنواع تصنيفات البحوث المختلفة .
 - ٨ - معرفة الإحصاءات الوصفية ومقاييسها ، والعينات واختيارها .
 - ٩ - القدرة على إعداد أدوات جمع البيانات بطريقة ملائمة للجمهور المستهدف وتطبيقها .
 - ١٠ - القدرة على التحليل الإحصائي والتحليل اللفظي الروائي .
- وتمثل المعارف والقدرات من ١ إلى ٥ آتفة الذكر ، ضرورة أساسية للباحث ، ليتمكن من القيام بأعباء ، مرحلة الإعداد والتخطيط للبحث أو ما يسمى بالمرحلة التحضيرية أو التحضيرية ، وعدم توفر هذه المعارف يشير هالة من الظن في هوية الباحث وكيونته ، ومن ثم فيما يتصل بجهده البحثي وجدواه .
- وتعكس البنود ٦ ، ٧ ، ٨ ، القدرات 'المهنية' التي لا بد منها للباحث ، والتي لا غنى عنها في المرحلة التنفيذية والميدانية للبحث بوجه خاص .
- ويصل البنود ٩ ، ١٠ بالقدرات الإحصائية اللازمة للبحث ، وهما من مستلزمات مرحلة إعداد التقرير النهائي للبحث . ونضيف إلى ذلك ضرورة الإلمام بالقواعد الفنية في إعداد التقارير والبحوث العلمية .

(٥) العلم الأخلاقي : Moral Science

- * الأخلاق هي أكثر الموضوعات إنسانية وإحساناً ورحمة . إنها أمس شئ بالطبيعة الإنسانية وأوثقها صلة بها .
- * حيث أن الأخلاق تعنى بالطبيعة الإنسانية بصفة مباشرة ، فإن كل شئ يمكن أو مطلوب

- * معرفته عن العقل الإنساني والجسم الإنساني ، في الفسيولوجي والطب والاثروبولوجي والسيكولوجي ، يعتبر من صميم البحث الأخلاقي .
- * العلم الأخلاقي ليس شيئاً له دائرة اختصاص منفصلة معزولة ، وإنما هو معرفة طبيعية مادية بيولوجية تاريخية ، موضوعة في محتوى إنساني ، بحيث تضئ وتشع وتنير السبيل وتوجه مناشط الناس .
- * إن التقدم العلمي والتكنولوجي (يسير) استقرارية النظام الاجتماعي . ومن هذا المنطلق ، تظهر أهمية حيادية القيم في العلم في Axiological Neutrality of Science . فالإشكاليات التي يمكن أن تنشأ عند السطح البيئي : العلم / المجتمع ، لا يمكن أن تحل إلا بفهم التعقد الفعلي للعمليات المجتمعية . وإذا لم يتم فهم هذه العمليات ، فإن استجابة النظام ، قد تكون استجابة سلبية بصفة أساسية .

(١) العلوم وثقافتها : Science and it's Culture

- * تعنى كلمة العلوم كلا مركبا من الحقائق والفروض يكون فيه العنصر النظري عادة قابلا للإثبات . وفي نطاق هذا المفهوم ، تشمل هذه الكلمة ، العلوم التي تختص بالحقائق والظواهر الاجتماعية .
- * هي محصلة المعارف التي يدركها الإنسان على مر الزمان والمكان ، سواء أكانت هذه المعارف نتيجة فكرة وإبداعه ، أم أنها ميراث الآخرين
- * أما ثقافة العلوم ، فهي :

مجتمع المعارف التي يحصل عليها المواطن غير المتخصص في فرع علمي بعينه ، والتي تتناول أي فرع من فروع المعرفة المختلفة . والمقصود بهذه الفروع ، كل ما يصنف تحت أي من العلوم الطبيعية ، والبيولوجية ، والسلوكية ، والرياضية .

(٧) العلوم الإنسانية : Human Science

- * ينظر عادة إلى الإنسان في فاعليته من حيث هو كائن متكامل ، يحب المنفعة ويحب الطموح ويحب الخيال ويحب التأمل ويحب أشياء كثيرة جدا مما يجاوز به قيود اللحظة الراهنة .

* العلوم الإنسانية علوم تدرس البيئة ، والعلوم الطبيعية علوم تدرس موضع الإنسان من البيئة . وينبغي أن تتداخل العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية في جهد بشري واحد ، فلا يكون فيه عالم للطبيعة جاهلا بتاريخ الإنسانية وأهدافها ، ولا يكون فيه أدارس للإنسان جاهلا بالبيئة الطبيعية التي يسكنها الإنسان .

* وتشتمل أزمة النظرية في العلوم الإنسانية في المدخل المباشر والطبيعي ، الذي من خلاله يمكن إلقاء الضوء على ما يعتري البحث في الإنسانيات من أزمت ، وما قد يقابله من مشكلات تعوق تحقيقه لأهدافه . إن أهم مصادر أزمة النظرية وتكوين النظرية ترتبط أساسا بالتوجه النظري حسب ما تعكسه خلفية الباحث الشقافية ، وكذا البعد

عن إدراك الواقع الفعلي ، سواء أكان هذا من الناحية التربوية أم الاجتماعية أم النفسية ... الخ ، إدراك كلياً وشمولاً في تجزئة ذلك الواقع ، والتجزئة لواقع ما مفروض (أحياناً يكون وهمياً وليس له أساس من الحقيقة أو الوجود) ، بجانب زيف الوعي بمجال العلم وموضوعه ونظريته ومنهجه . وهي جميعاً نتاج لواقع إنساني مرتبط بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والتربوية .

وتتطلب المسألة في جميع الأحوال ، تصورات بديلة لحل الأزمة من خلال عديد من المعاولات النقدية .

ومن الملامح الأساسية لأزمة العلوم الإنسانية ، ما يرتبط بمحوقات تطبيق المنهج العلمي في دراسة هذه العلوم التي مازالت تعاني من الانقسام بين النظرية والتطبيق ، مما ينعكس أثره سلبياً . ويشتل هذا الأثر السلبي في وجود نظريات تربوية أو اجتماعية أو نفسية عامة متعددة ومتضاربة ، على عكس الحال الموجود في العلم الفيزيائية والبيولوجية . وكنسيجة طبيعية لذلك ، عدم إسهام البحوث التربوية المتعددة في بلورة نظرية تربوية حقيقية تتسم بالعمومية .

وبعامة ، تعاني العلوم الإنسانية من انقسام بين البحث التجريبي في مبادئها وبين النظريات الإنسانية في مجالاتها ، على عكس الموقف في العلوم الطبيعية الأخرى . لذا ، يقتصر عمل العاملين في مجالات الإنسانية على مجرد جمع وقائع جزئية عن بعض مشكلات هذه الميادين ومظاهرها ، دون أن يؤدي ذلك إلى صياغة نظرية تتسم بالعمومية .

إن عدم الاسترشاد عند جمع الوقائع التي تنبثق من الدراسات الميدانية والتجريبية في مجالات العلوم الإنسانية بنظرية عامة . يجعل هذه البحوث عديمة القيمة ، أو قليلة القيمة على أحسن تقدير ، بالنسبة لطور المعرفة العلمية في مجالات العلوم الإنسانية .

وهناك فريق آخر من العلماء ، في مجال العلوم الإنسانية ، قد يقومون بصياغة نظريات عامة ، إلا أن هذه النظريات تتصف بالصيغة التأملية أو المكتبية ، دون أن تعتمد هذه النظريات على وقائع تتم ، أو تتحقق في الواقع الفعلي الحيائي والملموس .

(أ) علوم المستقبل : Future Science

* تقوم العلوم أياً كانت على أساس بنيات أو تركيبات ونظم وقوانين تحدد العلاقة المختلفة في التخصص الواحد أو في التخصصات المختلفة .

وعليه ، فإن علوم المستقبل قد تكون امتداداً طبيعياً للنمو والتطور الذي يحدث في العلوم الحالية ، أو قد تظهر في صور وصياغات (لفظية ورمزية) تختلف تماماً عما هي عليه الآن (كأن تظهر فروع جديدة من العلوم غير معروفة من قبل) . وسواء أكانت هذا أم ذاك ، فإن بنيات وتركيبات ومعادلات وقوانين وأنظمة علوم المستقبل ، تعد الآن في علم الغيب . وتترقب على الجهود التي يبذلها العلماء ، وعلى النتائج التي يصلون إليها ويحققونها .

وتظل علوم المستقبل مجهولة الهوية وغير معلومة المصدر (مجازاً) بالنسبة لظروف الزمان والمكان اللذين يسبقان ظهورها .

* وتندرج علوم المستقبل في زمرة ما هوأت ، ولا تنتمي لمجموعة العلوم المكتشفة والمتعارف عليها . لذا ، قد تكون هذه العلوم سبباً مباشراً في سعادة البشرية أو شقاؤها بسبب ما تقدمه وتفرزه تلك العلوم .

وتكون علوم المستقبل في أغلب الأحيان (إن لم يكن في جميع الأحوال) علوماً غيبية ، تعتمد على التنبؤ في قيامها ، وإن كانت هناك بعض المؤشرات التي تدل على أهمية وضرورة التفكير فيها .

قد تكون فكر وهوية وثقافة وفلسفة علماء المستقبل ، مختلفاً عن المؤلف والمتداول الحالي ، لأنهم قد يكونون من مكان آخر وفي زمان آخر ، وبالتالي لا يستطيع الناس العاديين أو العلماء الحاليين الذين يلتزمون بالمنهج العلمي البحت ، التنبؤ بما يفكر فيه علماء المستقبل ، بينما يستطيع الأدباء بما لديهم من طموحات وثابة تسبق الزمن الأتى ، وما لديهم من خيال مستقبلي واسع ، تحقيق هذا الأمر ، كنوع من الشطط الفكري أو كنوع من الأمنيات الشخصية .

* لا يتوقف ظهور علوم المستقبل على المهندسين والعلماء ، الذين يعملون في مجال المستقبليات ، بقدر ما يتوقف على الجو العقلي والظروف الثقافية التي يعملون فيها .

ينبغي أن تشمل تنظيمات الوقت في علوم المستقبل ، كلاً من الدراسات والبحوث : لعلمية والإنسانية معاً ، وبخاصة أن عدداً من الدراسات والبحوث الأدبية قد بشرت بحدوث إنجازات علمية هائلة اكتملتنا من قبل ، وتحققت بالفعل بعد مئات السنين .

فعلى سبيل المثال ، أراح علماء الاجتماع الستار عن المستقبل ، وحاولوا إعطائه اتجاهات وهوية ، ونظروا إلى الماضي كتمهيد والحضار كمستقبلية . لذا ، فإن (ترجت) يرى أن علم التقدم الاجتماعي يجب وضعه كأساس للتخطيط للمستقبل .

* في ضوء المبدأ الفلسفي : يوجد السبب قبل وجود المؤثر ، وفي المبدأ الاجتماعي : يبقى العلة والمعلول مختلفين رغم وجودهما داخل نظام حتمي ، ينبغي أن نتعامل مع علوم المستقبل ، ونحن نضع في اعتبارنا إمكانية وضوح هذه العلوم (حتى وإن لم يتحقق ذلك في زمن وجودنا) ، والإعلام عنها ، وبذا يمكن تحديد العلاقات المتبادلة الحقيقية التي تسفر عنها علوم المستقبل .

(٩) التنمية العلمية : Scientific Development

هي المسلك الوحيد للدول لإعداد الأفراد أقراباً العقول ، المثاليون ، الواقفون في أنفسهم ، الذين يقدرون قيمة العلم وأهميته في سعادة ورعاية الإنسان .

* لا يقتصر دور التنمية العلمية فقط على إعداد الأفراد ، وإنما تشمل وتمتد تأثيراتها على جميع المجالات المادية والمعنوية والأخلاقية الموجودة في المجتمع .

* التنمية العلمية أكثر من مجرد مجموعة من الحقائق والقوانين ، وإنما هي عالم العلم

بكل ما يتضمه من معارف ومهارات ومدركات جديدة ومتطورة .

* تسهم التنمية العلمية في تطوير تفكير الإنسان ، حتى لا يفكر في عالم العلم بمعزل عن بقية الجوانب الثقافية الأخرى ، وحتى يدرك أن العلم في إطاره الشامل (الصياغات النظرية والتطبيقات العملية) يعتبر أعظم لعبة متمعة في العالم . أيضاً ، تسهم التنمية العلمية في جعل المعرفة العلمية جزءاً من حياة الإنسان ، فتذكر فيه دوافع حب الاستطلاع ، كما تشجعه على الخيال والتفكير المستقل .

* تبرز التنمية العلمية أهمية التنوع في النماذج التي يتعامل معها الإنسان أو يحتذى بها . لأن تعمل الإنسان مع نموذج واحد دون غيره ، يعنى بالنسبة له القهر ولكنت والتفكير الأحادي .

* تطور التنمية العلمية حجم وسرعة التقدم المعاصر في المعرفة ، وفي لطرق الفينة للحصول عليها ونشرها .

* توضح التنمية العلمية أن البحث العلمي ينبغي أن لا يتوقف عند فكرة واحدة بشأن حل أية مشكلة ، لأن ذلك قد لا يؤدي إلى الفهم الكامل لأبعاد حل المشكلة .

ثانياً : البحث العلمي Scientific Research

(1) البحث Research

* إن وحد البحث ليس مسألة شكل . فالبحوث تدخل في كل ناحية من نواحي الحياة . وتتغلغل في كل وجه من أوجه كل انواحي والمجالات

وفي الحياة العادية اليومية . يفحص الناس الأشياء ، ويعتبرونها ويجسوها ويقبلوها - فكرياً - وهم بذلك يستدلون ويحكمون (طبيعيين) ، تماماً مثلما يحصدون ويزرعون ويستجرون ويتبادلون السلع . وكمنهاج للمسلك ، فإن باب البحث مفتوح ومتاح للدراسة الموضوعية على غرار كل تلك الأشكال الأخرى من السلوك .

* أن تبيين موقفاً أو وضعاً ما يتطلب بحثاً ، هو الخطوة الابتدائية في البحث .

* البحث هو التحويل الضابط المرجح لموقف أو وضع غير محقق أو غير مقرر (نكرة) إلى موقف أو وضع محقق مقرر (معروفة) ، لدرجة أن مكوناته المتمايزة وعلاقاته وترباطاته تصبح قادرة على تحويل عناصر الموقف الأصلي إلى كل موحد .

(2) مواصفات البحث العلمي : Scientific Research Characteristics

نظراً لصعوبة وضع تعريف دقيق ، يمكن في ضوء الحكم بأن نشاطاً معيناً يمثل أو لا يمثل بحثاً ، فإننا نضع هنا بعض مواصفات البحث العلمي :

* البحث نشاط هادف يوجه إلى حل مشكلة محددة ، ومن ثم فإنه :

- يجب عن سؤال أو أسئلة معينة

- يختبر صحة فرض أو فروض يضعها الباحث كحيارات احتمالية .

- * بى البحث على حيرة يمكن مشاهدتها ، وشواهد يمكن قياسها ، ومن ثم :
- بعض الأسئلة الجيدة يمكن ألا تصلح أسئلة بحث ، لأنه لا يمكن مشاهدة نتائجها أو قياس التغيرات التى تتضمنها
 - البحث يقبل ما يمكن تحقيقه أو التحقق منه .
 - البحث يرفض العقل المطلق ، والتعيز من جانب المشتغل به
 - * تطلب البحث مشاهدة ووصفاً دقيقاً ، ومن ثم :
 - يختار الباحث أو يبنى نفسه دوات بحثه فى ضوء أهدافه المحددة
 - أدوات لابد من أن يثبت صدقها (صلاحيتها) ، وثباتها (موثوقيتها)
 - البيانات والمعلومات إذا ما تحولت إلى صور كمية يسهل فهمها وتفسير معانيها وتحليلها ، يزداد احتمال صدق نتائجها
 - جميع البيانات لابد وأن يكون من مصدر أصلي ، وبأساليب صحيحة ومنظمة
 - لابد من تحليل البيانات وتحليلها ، ثم هى حالات تنقسم منها
 - * بى البحث على الخبرة المنقطة بالبحث الذى جرى بحث فيه ، ومن ثم
 - لابد من تفكير الباحث من الدراسات النظرية والبحث السليم فى محله البحث قبل البدء فيه
 - يجب بحث نفس الموضوع من مناهج نظرية البحث
 - هناك أهمية بوجود نظرية عقلية للبحث
 - هناك أهمية بتعريف نظرية أسس للبحث ، أى على أساس من
 - جولة يقصد بها نفس لإحدى الدراسات المستخدمة فى البحث
 - تعين وفى كمية قياسه
 - * تنقسم البحث تحليلياً بوصفها مستقلة ومستقلة بصدقها ، حتى من
 - من ثم
 - هناك أهمية بأجانب البحث ، فعادة ما تحسب على أنها أساسية وأخرى
 - بحث
 - أن مجرد وجود عمليات إحصائية لا يعنى صدق نتائج التى تم التوصل إليها
 - فإذا لم يكن الاختيار أو الأسلوب الإحصائي مناسباً وشروطه متوفرة فهو سى
 - لى البحث
 - لابد من إلقاء العاطفية بعيداً عند التحليل والتفسير
 - لابد من الاستفادة من نتائج البحوث السابقة عند التحليل
 - لمعالجة الإحصائية لغرض ما ، هى اختبار لصحة الفرض أكثر منه إثباته

وتحديد درجة احتمالية لقبول أو لرفض هذا الغرض

* لا بد وأن ينتهي البحث بمجموعة محددة من النتائج ، ومن ثم :

- لا بد من وجود إجابات صريحة عن كل سؤال من أسئلة البحث

- لا بد من وجود نتيجة عامة تستخلص من النتائج ، وتحجيب بصفة عامة عن التساؤل الذي فرضته مشكلة البحث .

- في الحالات المثالية ، فإن نتائج البحث ، يمكن أن تؤدي أو تقود إلى تعميمات أو

مبادئ مطروحة في شكل نظريات أو قوانين عامة ، ينتج عنها المزيد من القدرة

على التحكم في الأحداث التي قد تكون أساساً أو نتائج لأنشطة علمية معينة

(٣) البحث العلمي كدراسة منمطة .

Scientific Research as a Styled Study

يكون البحث منمطاً إذا تحقق الآتي ،

* له أساس منطقي واضح :

يجب أن يقدم الأساس المنطقي للبحث إجابات واضحة ودقيقة للسؤال : لماذا يعتبر

هذا البحث مهماً ؟ . وهناك إجابات محتملة لهذا السؤال ، ومنها :

- أن الدراسات السابقة لم تصل إلى نتيجة مقنعة .

- إن الدراسات السابقة كانت خاطئة .

- إن البحث سيلقى الضوء ، على جانب مهم من جوانب الأنشطة البحثية المعرفية ،

يؤدي إلى مزيد من الاكتشافات العلمية الناجحة

- إن البحث سيلقى الضوء ، على جانب مهم من جوانب المعرفة النظرية أو العملية غير

المطروحة من قبل ، وقد يؤدي هذا إلى تعميمات أو نتائج مفيدة في الحياة

العملية

- إن البحث سيؤدي إلى اكتشاف فعالية بعض القوانين والنظريات التي بنيناها .

* له أساس نظري :

في التحليل النهائي ، فإن نوعية البحث تقوم على أساسه النظرى . فعلى سبيل

المثال ، إذا بحثنا أثر دوائين في علاج أحد الأمراض ، فينبغي التأكد قبل إجراء

البحث من أن التركيب الكيميائي لكل من الدوائين مختلفاً ، لأنه إن لم يتحقق

ذلك ، وكان التركيب الكيميائي لكل منهما متماثلاً ، أو يشترك في كثير من

الصفات أو العناصر فيكون البحث في هذه الحالة عديم الجدوى .

وعلى ذلك يمكن القول أنه مهما استخدمنا أساليب إحصائية متقدمة ، فلن يشفع

ذلك عن ضعف الإطار النظري لبحث من الأبحاث .

* له منهج بحث معين :

يمكن القول أن البحث في أى مجال أو جانب طبي ، هندسى ، تجارى ، زراعى ، (إلخ) ، هو جزء من البحث العلمى العام ، من حيث : مبادئه ، وأسلوب إجرائه .

* تفسر نتائجه بطريقة موضوعية :

ينبغى أن يعرض البحث العلمى نتائجه بطريقة موضوعية ، واضحة ، ومنفصلة عن التفسيرات الذاتية للباحثين . وتكمن أهمية ما سبق فى أن بعض الباحثين يبالغون فى تفسيرات أبحاثهم . وبخاصة ، إذا قدمنا نتائج أبحاثنا بموضوعية وبعبء عن الذاتية ، فإننا بذلك نسمح للقارئ بحرية تفسير هذه النتائج بطريقة قد تختلف جذرياً عن تفسيرنا لها .

(٤) البحث العلمى والنظرية العلمية

Scientific Reasearch & Scientific Theory

* تتضمن عملية البحث ، نشاط وحيد ، تخيل وفحص وتنقيب عن هدف معين ، مثل : استكمال ناقص ، أو تصحيح أو توضيح مبهم ، أو تعويض معروف .

وقد طور الإنسان عبر تاريخه الطويل أكثر من درب ومسلك إلى أن اهتدى إلى النهج العلمى ، وطور طرقاً للسبر فيها ، وهى طرق البحث العلمى ، وكذلك أدوات تساعد فى الوصول إلى هدفه ، وهى أدوات جمع وتحليل وقياس البيانات وتفسيرها .

* إن علاقة البحث العلمى بالنظرية العلمية ، أشبه علاقة الأب بالابن . فعندما يجمع بيانات عن طريق البحث ونختبرها ، فإن ذلك قد يؤدى إلى مفاهيم جديدة ، أو إلى توضيح مفاهيم قديمة ، أو إعادة صياغة مبادئ وموجهات عمل معينة . وعليه ، قد يؤدى البحث إلى تطوير أو ابتكار مبادئ جديدة أكثر اتفاقاً ومواءمة مع المبادئ العامة والخاصة للنظريات العلمية .

* وكما أن البحث يفيد النظرية ، كذلك فإن النظرية تفيد البحث . بل قد نوجهه ، وتكون بمثابة كشاف الضوء أمامه ، وتحدد مفاهيمه ومتغيراته وأدواته . ولعل السؤال الذى يطرح نفسه هنا هو : ما الذى يستطيع البحث العلمى أن يقدمه ؟ إن أهم ما يمكن تقديمه فى هذا الشأن ما يلى :

- ١ - الوصف والتحديد الدقيق للمراقف والمشكلات والمخارج .
- ٢ - الاحتمالات والتوقعات الخاصة بمستقبل الممارسة والإنجاز المهني فى طرق وأساليب العمل البحثى .
- ٣ - كشف مدى فاعلية وكفاءة أساليب العمل والأداء .
- ٤ - زيادة فهم الواقع ومتغيراته المختلفة .
- ٥ - كشف أساليب وطرق عمل بحثية جديدة .

* يضاف إلى ذلك ، أن مشروعات وبرامج العمل البحثي العلمي ، تنمو بسرعة كبيرة ، وأن هذا النمو تصاحبه الكثير من التغيرات الجديدة والمستحدثة ، كما أن التقدم العلمي يتعاطم يوماً بعد يوم .

* وطريقة البحث العلمي ، هي الكيفية التي يتناول بها الباحث موضوع بحثه . والطريقة العلمية في البحث ، أشبه بمظلة يقع تحتها أنواع مختلفة في الاسم ، ولكنها تتفق جميعاً في اتباعها للخطوات الأساسية للطريقة العلمية في البحث . فبينما نجد الطريقة التجريبية أكثر استخداماً في الدراسات والبحوث العملية ، نجد الطريقة الوصفية أكثر استخداماً في التعامل مع الإنسان لمعرفة آرائه واتجاهاته في بعض المسائل والقضايا والتوجهات الإنسانية . ويتوقف اختيار الباحث للطريقة البحثية على طبيعة الموضوع الذي يبحثه ، كما أن لكل طريقة من طرق البحث أدوات بحثية تتفق معها دون غيرها . وقد يلجأ الباحث إلى استخدام أكثر من طريقة بحثية ، طالما كان هناك مبرر لذلك .

(٥) الفروض Hypotheses

* الفروض تكون مشتملة ، عندما توحى بها الحاجة الحقيقية ، وعندما تساندها وتدعمها المعرفة المحصلة قبلاً ، وتوضع على محك التجربة بالقياس إلى نتائج العمليات التي تستدعيها .

* إن القيمة الأولية للفروض والنظريات رابضة ، في قوتها على توجيه الملاحظة في كشف حقائق جديدة ثم رصدها وملاحظتها ، وفي قوتها على تنظيم الحقائق على نحو يدفع قدماً بحل مشكلة ما

* هي القضايا التي تبدأ بكلمة " إذا " ، وهي بمثابة التعميم الافتراضي الموجه لاكتشاف حقائق جديدة

(٦) الطريقة العلمية: Scientific Method

الطريقة العلمية . . . ليست سوى الاستعمال المنظم والشامل والمضبوط بدقة ، والإنفاذ من الملاحظة المنتهية الواعية غير المتحيزة ، والتجريب في جمع وترتيب وتبويب واختبار البيئة .

(٧) الموضوعية : Objectivity

* يقصد بالموضوعية الاستناد إلى الأدلة والمعلومات والبيانات المتوافرة عن الظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة ، وتحديد بدقة عن طريق تحديد درجة معينة لها . والقياس المستمر لهذه الدرجة ، ومقارنتها بصورة دائمة بما يتم التوصل إليه من معلومات وبيانات .

* كما يقصد بها معالجة الظواهر ، باعتبارها أشياء لها وجود خارجي مستقل عن وجود الإنسان . والشئ الموضوعي ، هو ما تتساوى علاقته بمختلف الأفراد الشاهدين ، مهما اختلفت الرؤية التي يشاهدون منها .

* والمعرفة المترتبة على الجهود البحثية الدقيقة والموضوعية ، من خلال جمع الحقائق عن ظاهرة أو مشكلة معينة نخضعها للبحث ، تنبثق بقدر من الثقة العالية إمكانية القيام بتصميم النتائج وبناء المقاييس والنماذج المختلفة . ولا يخلو ذلك التصور من إدراك الباحث لدى الجهد الذي سوف يبذله ، إذ يجب عليه تناول الظاهرة أو المشكلة المعنية تناولاً علمياً منظماً قائماً على عديد من الافتراضات عن نوعية وطبيعة العلاقات ، التي تدخل في تكوين هذه الظاهرة أو تلك المشكلة ، وتجنبها ، وإعادة تركيبها ضماناً لسلامة عملية التعميم .

* والموضوعية هي ترجمة للكلمة الإنجليزية Objectivity ، ويمكن تعريفها " بأنها فهم أو تصوير للواقع الذي يدرسه الباحث ، ويكون مطابقاً بقدر الإمكان لما عليه هذا الواقع بالفعل " .

* وفي هذا الصدد ، يمكن تحديد بعض الأبعاد الأساسية المهمة ، التي تضاف على المفهوم السابق للموضوعية خصائصه ، كما يلي :

- لما كانت الموضوعية التي يتبعها الباحث ، تعنى الكشف عن الحقيقة ، فسوف توجد بالضرورة مقاومة شرسة من عندهم عدم إظهار هذه الحقيقة . وهم القوي الاجتماعية صاحبة المصلحة في المجتمع في بقاء الأوضاع على حالها ، والتي ترغب دوماً في إخفاء هذه الحقيقة أو تشويهها أو تزيفها ، للحيلولة دون الوصول إلى فهم علمي للواقع الاجتماعي ، لأن كشف هذه الحقائق يتعارض ومصالحها ، حتى ولو كانت هذه المصالح غير مشروعة ، وحتى ولو كان من شأن الكشف عنها استفادة قوى اجتماعية أخرى مستقلة أو مضطهدة . والأمثلة عديدة على ذلك ، بل وقد ترى - ولها حق في ذلك - أن الموضوعية انحياز ضدها لأنها تنحاز للحقيقة وتلتزم بها .

- يعد الالتزام بالموضوعية أول التزام أخلاقي للباحث العلمي ، وهذا الالتزام شيء حتمي ، سواء اختاره الباحث بنفسه أو فرض عليه قسراً ، وسواء أدرك التزامه وكان على وعي به أم غفل عنه ، بفعل تضليل علمي كاذب زيف وعيه ، وأوهمه أن ما تعلمه من أساليب لتزييف الحقيقة هو الهياكل بعينه .

- إن الموضوعية باعتبارها المبدأ الأخلاقي الأول في العلم ، ليست إذاً مرادفاً للحياد ، وبالتالي فإنها ليست تقييداً للالتزام . فالموضوعية (بمعنى تصوير الواقع على ما هو عليه) نقبضها اللاموضوعية (بمعنى تزيف حقائق هذا الواقع أو إخفائها) . وكلاهما يرتبط بالالتزام ما ، ولكن هناك فرقاً بين التزام والالتزام بالطبع .

- إن الباحثين العلميين أعضاء في مجتمع ، ويعيشون في ظل ظروف اجتماعية تؤثر فيهم ، ويؤثرون فيها . ولذا ، فالذين شاسع بين فئة من الباحثين قرروا الالتزام بالموضوعية والالتحيز للحقيقة والحق ، وفئة أخرى من الباحثين

- ادعوا الموضوعية ، بينما انحازوا للمبطل وابتكروا عديداً من الأساليب لتزييف الحقائق للحيولة ، دون الوصول إلى فهم علمي للواقع الاجتماعي .
- ما تقدم ، يعني تأكيد ناحيتين أساسيتين :
- × أنه من الممكن أن يكون الباحث ملتزماً وموضوعياً في الوقت ذاته .
 - × إن الالتزام مع الموضوعية في العلم يعني الكشف عن كل حوائط الظاهرة (مثال ذلك الكشف عن كل آثار التدخين على الإنسان ، أي على مزاج المدخن وعلى صحته .. إلخ) ، وبالتالي فإن تعهد إخفاء جانب من الجوانب أو إهماله لأغراض مرتبطة بمصالح شركات السجائر ومصالح الباحثين ، يعني اللاموضوعية . فالملتزم بالمصلحة الاجتماعية العامة موضوعي .
- على الرغم من وجود تباين بين الظواهر الاجتماعية والظواهر الطبيعية ، ووجود تباين كمّي بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية من حيث مادتهما ، فإن الاثنين يشتركان معاً من حيث القابلية للدراسة العلمية
- إن المحاذير التي تثار بالنسبة للعلوم الاجتماعية باعتبارها معوقاً لدراساتها العلمية هي معوقات - على حدّتها - موجودة أيضاً بالنسبة للعلوم الطبيعية . والحال هنا مجرد خلاف كمّي وليس كيفي . ويمكن للدراسات الاجتماعية أن تتطور في المستقبل ، وهو التطور التاريخي المعتاد لأي علم وصولاً إلى الموضوعية . والحقيقة العلمية نسبية دائماً ، وصحيحة ضمن إطارها التاريخي ، وهذا ينطبق على هذين النوعين من العلوم أيضاً .
- لا يوجد ما يمكن تسميته (بأيديولوجية علمية) ، فالأيديولوجية متعيزة بالضرورة ، والعلم موضوعي بالضرورة . إن الأيديولوجية ستظل موجودة باستمرار ، طالما أن الإنسان مواطن له مصالح اجتماعية وسياسية وله مواقف في مجتمعه . لذا من الصعب أن يكون هناك ثمة اتجاه للتخلص من الأيديولوجيا ، بل من الممكن دراسة الأيديولوجية في إطار العلم الاجتماعي .
- وإذا كانت العلوم الاجتماعية مشبكة اليوم بالأيديولوجيات ، فمن الممكن أن يصل العلماء إلى لغة واحدة ، هي لغة العلم الذي يحظى بالاتفاق بين المختلفين أيديولوجياً . أما عن التخلص من التحيز الأيديولوجي في العلم الاجتماعي ، فهو أمر مستحيل .

(أ) البحث التربوي : Education Research

- * البحث في أبسط تعريفاته هو نشاط وجهد يقوم به الإنسان حيال موضوع بعينه ، وبهذا فكل فرد يعد باحثاً . وعندما يتعلم الفرد ويتدرب على أسس وقواعد ومبادئ وطرق وأدوات منظمة ومتربطة للقيام بهذا النشاط وذلك الجهد ، عندئذ يصبح هذا الفرد باحثاً علمياً . فإذا نحا بكل نشاطه ، ووجه جل جهده ، بحيث ركز بصورة مكثفة على الموضوعات والقضايا التربوية ، فحينئذ يصير هذا الفرد باحثاً علمياً تربوياً .

والخلاصة ، أن البحث لكل الناس ، أما البحث العلمي فلبعض الناس ، والبحث العلمي التربوي فلبعض من بعض الناس .

* يمكن تعريف البحث التربوي ببساطة على أنه " الدراسة المنظمة للتساؤلات أو المشكلات ذات الصلة أو العلاقة بالعملية التربوية التعليمية بعامية ، أو بالمنهج أو بالمواقف التدريسية بخاصة ، سواء أكانت هذه الصلة أو العلاقة مباشرة أم غير مباشرة " .

* أيضاً ، يمكن تعريف البحث التربوي على أنه : " استقصاء منظم يختص بحدث معين - أو مجموعة أحداث معينة - بقصد توسيع المعرفة أو تحقيقها أو تعديلها .

* إن البحث التربوي يتضمن فحصاً ، أو تجريباً منظماً مبنياً على فروض متولدة عن دراسات سابقة ، بالإضافة إلى خبرة الباحث وتقييماته الذكوية ، وتبنى النظريات التربوية والنفسية الجديدة التي تيسر فهم مكونات المادة التربوية موضوع البحث ، كما تيسر حيثيات وأساليب المعالجة الإحصائية لهذه المادة .

* يمكن التمييز بين الأنماط التالية من البحوث التربوية :

(i) البحث الوصفي : Descriptive Research

* وهو الذي يهتم بدراسة الوضع الراهن أو الظروف السائدة التي تختص بمجموعة من البشر أو الأشياء أو الأحداث ، وذلك دون محاولة إحداث تغيير من جانب الباحث لأية من متغيرات الدراسة ، ومن ثم فإن الوصول إلى الإجابة عن أية تساؤلات عن طريق هذا النوع من البحوث لا يكون عن طريق إحداث تغيير في متغيرات الدراسة ، بل يتم عن طريق تجميع الشواهد من الظروف السائدة فعلاً . وقد يتضمن العمل في المنهج الوصفي ، عمليات قياس وسرد وتصنيف وتحليل واستقراء - وصعجات إحصائية .

* ويسمى البحث الوصفي بعنصرين أساسيين ، هما : (١) الدراسة عن طريق عينة (Sample) ، (٢) محاولة الكشف عن علاقات بين متغيرات الدراسة

لذا ، فإن أسلوب اختيار العينة الممثلة لمجتمع البحث الوصفي ، وطرق القياس (بناء أو اختيار أدوات قياس صادقة وثابتة وحساسة) ، واختيار أساليب المعالجات الإحصائية ، ودقة وعمق عقلية الباحث ، هي من الأمور المهمة في هذا النوع من البحث .

* ومن الأدوات التي تستخدم في البحث الوصفي :

- تحليل المحتوى : Content Analysis

وهو عبارة عن طريقة للدراسة وتحليل مادة اتصال لفظية أو سمعية أو مرئية أو إشارة بأسلوب منظم وموضوعي وكمي ، يفرض قياس بعض التفسيرات التي تعكسها المادة الاتصالية موضوع الدراسة .

- الملاحظة المنظمة : The Styled Observation -

وهي الملاحظة المنهجية التي تقوم على توجيه الانتباه والحواس والعقل إلى طائفة خاصة من الظواهر والوقائع ، لإدراك ما بينها من روابط وعلاقات . وهي تتميز بالدقة ووضوح الهدف منها ، وتسجيل وقياس الظواهر المدروسة باستخدام أدوات علمية دقيقة تساعد الحواس على القيام بالملاحظة . أيضاً ، لا تقتصر الملاحظة المنظمة على استخدام الحواس فقط ، ولكنها تتضمن أيضاً نشاطاً عقلياً يسهم في التنسيق والربط والتفسير والوصول للقوانين ، بالنسبة للأمور التي يتم ملاحظتها .

- المقابلة : Meeting -

ويقصد بها التبادل اللفظي وجهاً لوجه بين القائم بالمقابلة والشخص الآخر (أو الأشخاص الآخرين) للحصول على معلوماتهم في بعض القضايا ، أو للوقوف على آراء ، أو اتجاهات ، أو إدراكات ، أو مشاعر ، أو دوافع ، أو سلوك عام أو خاص ، لذا فإنها قد تمثل الماضي أو الحاضر أو كليهما معاً .

- الاستبيان : Questionnaire -

وهو عبارة عن أداة أو وسيلة لجمع البيانات في شكل استمارة للبحث ، تتكون من قائمة من الأسئلة توجه للأفراد ، ليقوم كل منهم بالإجابة عنها ، وفقاً لرؤيته الخاصة التي تعبر عن وجهة نظره في بنود القائمة ، لذا يستطيع الباحث الحصول على المعلومات التي يبتغيها عن موضوع بعينه .

- تحليل النظام : Systems Analysis -

هو النهج الذي عن طريقه يمكن تحليل مدخلات ومخرجات المنظومات المختلفة ، التي تكون النظام الأشمل ، وذلك بهدف دراسة مدى الاتساق بين المدخلات والمخرجات

- اختبار الموقف الحرج : Critical Incident Test -

- * يعرف الموقف أو الحدث ، بأنه منشط إنساني يمكن ملاحظته ، ويكون كاملاً بالدرجة التي تسمح باستخلاص نتائج وعمل تنبؤات عن الشخص الذي يقوم بهذا المنشط .
- * ويعتبر الحدث حرجاً ، إذا ورد في موقف يبدو فيه الهدف من القيام به واضحاً للملاحظ ، وحيث يكون ما يترتب على ورود الحدث محدداً بالنسبة للآثار التي يتركها .

- * ويعني اختبار أو أسلوب الموقف الحرج ، فئة من الإجراءات لتجميع ملاحظات مباشرة ومنظمة من سلوك إنساني ، بطريقة تيسر استخدام ما يتم ملاحظته في حل مشكلات عملية ، مع تأكيد مواقف للملاحظة ذات دلالة خاصة ، وفق معايير تحددها أهداف البحث .

(ب) البحث التجريبي : Experimental Research

وهو الذي يهدف لإحداث تغيير في بعض أو كل متغيراته المستقلة عن طريق إجراء

تجارب فعلية ، تسبب هذا التغير المقصود ، مثل : إحداث تغيير في طريقة التدريس ، أو في تنظيم المنهج ، أو في الوسائل التعليمية المستخدمة ، أو في إدارة البيئة التعليمية ، أو في مستويات القلق أو الانفعال .

- التصميم التجريبي التقليدي: The Classic Experimental Design
ويقوم على أساس وجود مجموعتين متكافئتين ، وهما : المجموعة التجريبية ويتم معالجتها تجريبياً باستخدام التغير المستقل ، والمجموعة الضابطة ولا يتم معالجتها تجريبياً .

- تصميم المجموعة الواحدة مع الاختبار القبلي والاختبارى البعدي :

The One Group Pre - test & Post - test Design

ويقوم على أساس اختبار مجموعة واحدة ، ويتم تطبيق الاختبار عليها قبلًا ، وبعد معالجتها تجريبياً باستخدام التغير المستقل ، يتم تطبيق الاختبار نفسه بعدها

(جـ) البحث التاريخي : Historical Research

* يعرف بأنه : عملية منظمة وموضوعية ، لاكتشاف الأدلة وتحديدتها وتقييمها ، والربط بينها من أجل إثبات حقائق معينتها ، والمخروج منها باستنتاجات ، تتعلق بأحداث جرت في الماضي .

* إنه عمل يتسم بروح التقصى الناقد لإعادة البناء ، ويتم تصميمه ليحقق عرضاً صادقاً أميناً لعصر مضى .

* على الرغم من أن البحث التاريخي ، قد لا يستطيع مواكبة بعض اختبارات الطريقة العلمية ، كما تستخدم في العلوم الطبيعية ، فإنه مع ذلك جدير باعتباره جهداً علمياً ، لكونه يرتبط بالأسس والمستويات العامة ذاتها ، التي تميز كل البحوث العلمية.

المجتمع والبيئة

أولاً : المجتمع Society

إنه الحياة الواسعة ، ويمثل في : الحيوانات الصغيرة والأسواق الكبيرة ، والحقول والحرف والصناعات ، والطقس والمناخ والأنهار والبحار والمحيطات والمباني وقطعان الماشية ، بالإضافة إلى الفنون والعلوم ، وغير ذلك من الكثير الذي تحتويه البيئة المحلية المحيطة بالفرد ، والذي يعتبر مادة للعملية التربوية .

إن المجتمع له أثر كبير على الفرد ، لذا لا يستطيع أن يفلت منه ، فهو يلاحقه ويحيط به ويؤثر فيه أينما ذهب . ولتوضيح أهمية أثر المجتمع على الفرد ، نقول إن الفرد عندما يفشل في أن يتوافق مع القوانين والتعليمات التي تحاول ضبط انتظامه داخل المدرسة ، قد يهرب منها ، ويستطيع أن يتركها بلا عودة ، ولكن لا يستطيع أي فرد أن يهرب من مجتمعه . وأكثر من هذا ، أن الفرد قد لا يعيش في سلام داخلي مع نفسه ، مما ينعكس عليه ، فيجعله لا يحب بيئته أو جيرانه ، ويجعله أيضاً كثير التذمر تحت وطأة الحياة وأعبانها ، وقد يمتنئ لنفسه الموت ، ولكنه رغم ذلك يواصل العيش في مجتمعه . فحياة المجتمع تطوف حوله بما فيها من مرارة وحلاوة ، فهو يسبح فيها ويحب من مائها ، وينام في مهدها ، ويستيقظ في اليوم التالي ليجد نفسه لا يزال وسطها ، وأنها لا تزال من حوله . أنه ينتمي إلى حياة المجتمع الذي يعيش فيه ، ولا يستطيع أن ينسلخ منها ، لذا فإن هذه الحياة قد تسعده أو تشقيه ، تريحه أو تنجسه ، ترحمه أو تجرعه .

باختصار ، تعطي حياة المجتمع مادة حياة الإنسان الأساسية . وذلك أمر طبيعي ، فالحياة حقيقة . وعلى الأفراد أن يعيشوا هذه الحقيقة وأن يتعلموا دوماً منها ، وذلك عن طريق احتكاكهم ببعضهم مع البعض الآخر . وبواسطة المؤسسات الاجتماعية والأشياء ، والمواد والحوادث التي تقع في بيئتهم . وبعض هذا التعليم يكون سبباً في ألفة البعض للأشياء الموجودة كما هي دون تغيير ، ويعمل أيضاً على تثبيت العادات السائدة المعمول بها . وفي المقابل ، فإن البعض الآخر من التعليم ، قد يكون سبباً في عدم قبول بعض الأفراد للمواقف والاتجاهات والمفاهيم القديمة ، فيحاولون تحطيمها من أجل نظرة جديدة نحو العالم .

وإذا كنا قد تحدثنا فيما تقدم عن مصطلح المجتمع باستفاضة ، فإننا نتحدث فيما يلي بتحديد وتركيز عن ذات المصطلح :

* المجتمع - كلمة واحدة - ولكنها تحتوي أشياء كثيرة لا حد لها ولا حصر . فهي تشمل كل الطرائق والوسائل التي بواسطتها يشارك الناس خبراتهم بعضهم البعض ، في تعايشهم وترابطهم وإقامتهم لمصالح مشتركة وأهداف وغايات مبتغاة .

* المجتمع هو سبيل من الترابط والمعايشة والمشاركة والتفان - بطرق معينة بحيث أن الأفكار والاتصالات والقيم تنتقل وتنفذ في عمومية مشتركة - مصدراً ورياً وتطبيقاً .

* إن المجتمع لكي يحل مشاكله الخاصة ويطلب لأسقامه بالدواء الفعال ، يحتاج إلى استخدام العلم والتكنولوجيا لأهداف اجتماعية ، ويحتاج أيضاً إلى تربة جديدة .

* طالما أن المجتمع ديناميكي ، يبع بالحياة في جميع مظاهرها ، فلابد من ظهور المشكلات . ويمكن التمييز بين مشكلات المجتمع الموضوعية ، وهذه تعتمد حلولها على الحقائق التي يكشف عنها العلم والواقع ، وبين مشكلات المجتمع الجدلية ، وهذه تنتج عن الصراع بين القيم ، وتتطلب نوعاً من الأحكام تقوم على أساس تفضيل بعض القيم وإهمال بعض القيم الأخرى .

* تنشئ مدرسة المجتمع كقوة حيوية في جهود الإنسان المتواصلة لبلوغ هدفه الأسمى وهي حياته السعيدة ، لذا تعد أداة يستخدمها المجتمع بوعي وإدراك من أجل هذا الغرض.

ويمكن أن تكون أي مدرسة هي مدرسة المجتمع ، إذا كانت تسعى لتحقيق بعض أو كل الأهداف التالية :

- تربي الشباب عن طريق ومن أجل المشاركة ، مشاركة كاملة في الحياة الأساسية (الحاجات البشرية ، مجالات الحياة ، المشكلات الملحة ... الخ) .

- تعمل بقوة لتسود الديمقراطية داخل وخارج المدرسة .

- تستخدم وتستغل كل مصادر المجتمع في كل جوانب برامجها .

- تتعاون مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى بهدف تحسين حياة المجتمع .

- تستخدم كمركز خدمة لجماعات الصغار والشباب والكبار .

وتستمد مدرسة المجتمع في وقتنا الحاضر قوتها من نظرة الإنسان الجديدة لقوة التربية ، وفهمه أن حل مشكلات الناس والمجتمعات يتم بصورة متتابعة ، عن طريق استخدام مصادر المجتمع على الوجه الأكمل .

لذا ، بدور محور المنهج التربوي في مدرسة المجتمع حول مشكلات الناس ، وتنوع وطبيعة المصادر المتاحة .

* إذا لم يوفر المجتمع الأمن والأمان لأفراده ، ضاعت الثقة بينهم ، وأصبح منطق الغاب هو الذي يحكم ويتحكم في العلاقات السائدة بين الأفراد .

وبذا ، يشقى الضعيف القوي ، ولا يبالي القوي بالضعيف ، بسبب عدم تطبيق القانون بحناقيره على الجميع .

* من المصطلحات ذات الصبغة السياسية أو الاجتماعية ، والتي لها علاقة مباشرة بتحديد أصول ومدى العلاقة بين الفرد والحكومة من جهة ، وبين الأفراد بعضهم

البعض من جهة أخرى ، نذكر الآتي :

(١) اتخاذ القرار : Decision Making

* عندما يواجه الفرد مشكلة ما ، أو يكون مسئولاً عن تنفيذ عمل من الأعمال ، عليه اتخاذ القرار المناسب لمواجهة المشكلة ، أو لتحقيق العمل .

* تتطلب - دائماً - عملية اتخاذ القرار ، وضع الخطة المناسبة ، سواء أكانت أصيلة أم احتياطية (بديلة) ، حيث تتضمن الخطة الإجراءات والخطوات التي عن طريقها يمكن تنفيذ القرار .

* أحياناً ، يأخذ الفرد بعض القرارات دون دراسة واقعية عن المشكلة التي تصادفه ، أو العمل المطلوب تنفيذه ، أو دون أن تتوفر لديه المعلومات الكافية . وفي هذه الحالة ، يمكن ألا يحقق القرار الأهداف المنشودة منه ، ويكون من العوامل المعطلة للعمل أو التي تسهم في زيادة حجم المشكلة .

* تتطلب عملية اتخاذ القرار أن يتسم صاحب القرار (أو أصحاب القرار) بالعديد من الخصائص ، لعل أهمها : الذكاء - العقلانية - الموضوعية - القدرة على التمييز - عدم التعصب لفريق على حساب فريق آخر - إمكانية مواجهة المواقف الصعبة .

* في المجتمعات الديمقراطية ، يتم أخذ القرار على أساس رؤية الجماعة ككل . وفي المجتمعات الشمولية ، يكون أخذ القرار على مستوى المسئول عن الجماعة منفرداً .

(٢) إدارة الأزمات : Crisis Management

* تتطلب إدارة الأزمات بعض الأسس والقواعد العلمية التي يمكن عن طريقها التعامل مع هذه الأزمات بحكمة وحذارة وكياسة .

* ينبغي تدريب الأفراد على أساليب وطرائق مواجهة الأزمات والمشكلات ، التي قد تواجههم في حياتهم العملية والمعيشية ، سواء أكان ذلك على مستوى العمل أم الأسرة أم الأصدقاء والرفاق الآخرين .

* إن الحلول والبدائل لإدارة الأزمات تتباين طبقاً لطبيعة كل أزمة على حدة ، وزمن حدوثها ، وتأثيرها المباشر أو غير المباشر على الفرد نفسه .

* تسهم مهارة اتخاذ القرار في مساعدة الفرد على إدارة أية أزمة تصادفه .

* يحتاج الفرد إلى تعديل بعض مسارات تفكيره المعتادة ليتمكن من إدارة الأزمة التي يقابلها ، وبخاصة إذا كانت هذه الأزمة حادة أو لم يتعامل معها من قبل .

* من الخطأ أن يغير الفرد مفاهيمه القيمية بحجة أن إدارة الأزمة التي يتعامل معها ، تتطلب ذلك التغيير .

* في بعض الأحيان ، قد يشتعل المدير أو صاحب العمل أزمة لا وجود لها في العالم الحقيقي ، ليشير إمكانية تحقيق العاملين معه لأفضل الحلول . وبهذا ، يضمن المدير أو صاحب العمل ، قدرة العاملين معه على التصرف الحكيم والسليم ، إذا ظهرت

هذه الأزمة أو ما يشابهها في المستقبل . ويسمى هذا الأسلوب ، الإدارة بالأزمات
Management by Crisis

* بسبب تشابه العلاقات بين أطراف العملية التعليمية ، فيمكن اعتبار إدارة الفصل الدراسي Classroom Administration على نفس النمط الخاص بإدارة الأزمات ، وبخاصة أن عملية التدريس ذاتها تخضع للعديد من العوامل ، مثل : التخطيط والتنظيم والتنفيذ والإدارة .

* عندما يأخذ المعلم في اعتباره أن إدارة الفصل الدراسي على نفس غط إدارة الأزمة ، بحيث يتطلب هذا العمل التخطيط والتنفيذ والمواجهة ، فإنه يستطيع إدارة التفاعلات الصفية ، وتوجيه مسارات تفكير التلاميذ وفق الأساليب التربوية الصحيحة ، وفي إطار مقتضيات العملية التعليمية بما يحقق الأهداف المرسومة المنشودة .

(٣) الحاضر والماضي : Present and Past

- * إن 'الحاضر معقد التركيب يحتوي في طياته حشداً من العادات والبراهين .
- * إنه موصول ومستديم ، إنه مجرى أدا ، سبيل يشمل الذاكرة والملاحظة وبعد النظر . إنه دفعة إلى الأمام ، ولفتة إلى الوراء ، ونظرة إلى الخارج .
- * إنه ذو مغزى أخلاقي ، لأنه يميز تحولاً في اتساع ووضوح العمل ، أو هي اتجاه التفاهة والإسفاف والتخبط .
- * إن الإلمام بالماضي ومعرفته ، لا مغزى له ولا أهمية ، إلا إذا كان يعمق ويوسع إلمامنا وفهما للحاضر .

(٤) الأدب : Literature

- * قوة اجتماعية أو وسيلة لإظهار قوة عقل الإنسان . ويمكن دراسة أشكاله وكيفية بنيته وتاريخه وتأثيره من أجل تحقيق أهداف عملية ، مثل : الكتابة ، أو من أجل تحقيق أهداف موضوعية ، مثل : دراسة الأدب كتعبير عن ثقافة خاصة ، أو كمجال اهتمام عالمي .
- * وسيلة عالمية مبتكرة لتوصيل الأفكار والمشاعر . وأعم أنواع الأدب ، هما : النظم والنثر ، ويتفرع منهما أنواع عديدة أخرى ، مثل : المسرحية ، والقصة الطويلة (الرواية) والقصة القصيرة ، والمفالات والسيرة الذاتية ، والشعر الغنائي والشعر القصصي والملمعة . وتختلف هذه الأنواع من حيث الشكل والأسلوب والأهداف .
- * ويتضمن جانبان ، أولهما ، هو الكتابات والنصوص والموضوعات البلاغية التي تتسم بالإبداع ، وثانيهما ، هو الأحكام النقدية أو المعايير التقويمية التي تتناول الأجناس الأدبية التي سبق الإشارة إليها .
- * والنصوص الأدبية Literary Texts في المدرسة ، بمثابة وعاء التراث الإنساني

الأدبي ، سواء أكان هذا التراث قديماً أو حديثاً ، مع الأخذ في الاعتبار أن مادة ومحتوى هذه النصوص تنمى مهارات التلميذ اللغوية والفكرية والتعبيرية والتفوقية.

(٥) الأدب والفكر : Literature & Thought

* الأدب تجسيد لما يجرد الفكر ، والفكر تجريد لما يجسده الأدب ، على أن الأدب والفكر كليهما إذ يجيئان على مستوى رفيع ، لا يجعلان من مشكلات الحياة المباشرة موضوعاً لهما ، لأن ذلك متروك للصحافة ولأصحاب التخصصات العلمية ، فأما الأدب فيعالج تلك المشكلات بطرائقه الرازمة الخفية ، وأما الفكر فيعالجها بالتحليل والتعليل ، اللذين من شأنهما أن يظيرا عن أرض الواقع المباشر إلى سما التجريد .

* أما ثورة الفكر ، فغلب أن تحي كقطرات الماء تنصب على الجلود الأصم فتحسبها واهة بلا أثر ، وإذا بالأيام تضي فإذا الجلود الأصم قد تفسخ وأرهف السمع ليلقى الرسالة ، والعجب هو أن ثورات الفكر بصوتها الخافت الهادئ ، هي التي تحرك النفوس - على مدى الزمن القصير أو الطويل - لتثور بذلك الهتاف والقهقهة والهزم في دنيا السياسة والاجتماع .

(٦) الإعلام : Media

* نقل الأخبار التي تشمل الحقائق المعلوماتية عن الأحداث الجارية وعن الأفكار والآراء المتداولة .

* الاتصال القائم على حرية نشر المعلومات مع ضرورة وجود عنصر المشاركة .

* يمكن تعريف الإعلام على أساس أنه :

- الرسالة التي تمثل لغة العصر وسمته ، والتي تنقلها وسائل وأدوات الاتصال ، والتي على أساسها أصبح العالم قرية صغيرة ، بحيث يستطيع الإنسان أن يرى ويسمع ويتابع الأحداث التي تجري من حوله ، فيستجيب بردود فعل متباينة ومتفاوتة الأثر والدرجة بالنسبة لتلك الأحداث . ولا تقتصر رسالة الإعلام على نشر الأحداث ، وإنه تمتد أيضاً لتشمل الجوانب المختلفة للأشور ذات العلاقة المباشرة بالثقافة والترفيه والتوجيه والدعاية والإعلان .

- الرسالة التي تلقى الضوء على الأمور والموضوعات والأشياء التي تهتم الإنسان ، سواء أكانت صادية أم معنوية ، بهدف التأثير فيه ، إيجاباً أو سلباً ، حسب طبيعة الرسالة ، وتوجهات أصحاب الرسالة ، وقدرة وبصيرة الإنسان نفسه على التحليل والتقد القائم على الفهم الكامل لمقتضيات وظروف المواقف المختلفة .

- الرسالة التي تساعد في بناء بعض المفاهيم ، وفي التعرف على بعض الظروف والتعاضبات ، وذلك بهدف التأثير على الإنسان ليقوم بعمل محدد ، أو يكون

اتجاهات جديدة وتوجهات يعينها ، أو يشعر بمشاعر محسوسة سلفا . وبالرغم من أن الرسالة في هذه الحالة ، تكون موجّهة ومقصودة ، فإن تأثيرها قد لا يحدث تغييرا في سلوك الإنسان الذي يستقبلها ، بل قد يحدث العكس تماما ، إذ أنها قد تلفت انتباهه لحقيقة شئ محدد ، يتعلم منه ما قد يخالف قصد صاحب الرسالة .

- الرسالة التي تسهم في تغيير الاتجاه النفسي للإنسان نحو الأفضل ، فيكون اتجاهها جديداً معاكساً لاتجاهه الأول غير الدقيق أو غير الموضوعي ، وبذا يتصرف بطريقة متطورة في تعاملاته مع الآخرين ، لأنه قام بتعديل سلوكه القديم .

- الرسالة التي تسهم في تشكيل الملامح الحضارية للمجتمع ، لأنها تدافع العلم الجديد وتغلق كمعلومات ومعارف ومستحدثات ، في حدود ما يناسب فكر وتفكير غالبية الناس العاديين ، بشرط أن يتحقق ذلك بالشكل والأسلوب اللذين يساعدان على فهم واستيعاب تلك المعلومات والمعارف والمستحدثات ، بطريقة تجعل المتلقي للرسالة يستطيع الوصول إلى مستوى وأبعاد الواقع الفعلي للعصر ، على المستويين : المحلي والعالمي .

* وقد يتطلب الأمر ترجمة رسالة الإعلام (الترجمة الإعلامية) ، وذلك يعني تغيير لغة الرسالة الإعلامية ، المتضمنة في الصحف والمجلات ، أو المذاعة عن طريق الراديو والتلفاز ، من لغة إلى لغة أخرى ، حسب مقتضيات الموقف الإعلامي ، وطبقا للظروف والضرورات والاحتياجات التي تتطلبها هذه الترجمة .

(٧) الإعلام التربوي : Educational Media

* الصحف والمجلات التي تصدر متجهة إلى المعلمين والطلاب وغيرهم من عناصر العملية التعليمية ، مضافاً إلى ذلك البرامج التعليمية المسموعة والمرئية .

* البيانات الصحيحة والقبالة للاستخدام والمتعلقة بجميع أنواع فرص التدريس والمتطلبات التربوية الحالية والمستقبلية ، ويشمل ذلك محتويات المناهج وظروف ومشكلات الحياة الطلابية .

* البرامج الإعلامية التي تتعاون مع العملية : التعليمية والتربوية ، ومنها البرامج التي ترتبط بمناهج التعليم المدرسية أو النظامية والتي تشمل كل مراحل التعليم بما في ذلك التعليم الجامعي . ويدخل في هذا ، إطار البرامج المعدة للإفادة بها في الفصول الدراسية ، أو تلك التي توجه إلى الدارسين خارج فصول الدراسة ، ويسمى البعض برامج الإثراء . ومن الطبيعي ألا تتعرض هذه البرامج لجميع جوانب المنهج الدراسي ، بل تختار منه المواضيع التي تحتاج إلى شرح أو إيضاح بالوسائل المتيسرة للتلفزيون أو الإذاعة الصوتية .

(٨) الاقتصاد : Economics

* الاقتصاد هو علم الظواهر الناجمة من حب واحد ونفور واحد ، ألا وهما : الكسب والعمل .

- * يقوم الاقتصاد الحر على التنافس الذي يعتمد على الوفرة والجودة وانخفاض السعر... إلخ . ومن المفروض نظرياً أن يكون الاقتصاد الحر في صالح العميل ، ولكن إذا اتفق أصحاب رؤوس الأموال ، فذلك يكون على حساب العميل .
- * في ظل الاقتصاد الحر ، يستطيع صاحب العمل توفير أي عدد من العسالة واستبدالهم بآخرين ، دون إبداء الأسباب ، وقد يسبب ذلك ضرراً مباشراً لبعض الكوادر العاملة.
- * أيضاً ، في ظل الاقتصاد الحر ، يمكن أن يكون لأصحاب رؤوس الأموال الضخمة النفوذ ، الذي يمكنهم من السيطرة على سياسة الدولة ذاتها .

(٩) الآلة : Machine

- * تعتمد الآلة في عملها وأدائها وسيرها على حقائق ومبادئ للطبيعة ، معقدة لا يدركها العامل ما لم يكن قد أتم بتدريب عقلي خاص .
- * إن عصر الآلة بشكل مناهضة تستحث الهمم ، لتوليد مفاهيم جديدة للمشالي وللروحى.
- * الإنتاج الآلى مضاعف رصيد من القوة لا حد له ، فإذا سخرنا هذه القوة للتعاملات المالية النقدية بدلا من تحرير وإخصاب الحياة الإنسانية ، فذلك يعنى أننا رضينا بأن نظل قابعين في أصفاد الأهداف والقيم التقليدية .

(١٠) الأمن : Security

- * إن الإنسان الذى يعيش في عالم من المخاطر والمجازفات والمصادفات مضطر إلى البحث عن الأمن . ولقد حاول بلوغ هذا المأرب بطريقتين : إحداهما ، بدأت بمحاولة استعطاف واسترضاء القوى التى تحيط به وتقرر مصيره ، فإذا عجز الإنسان عن قهر القدر ، ففى وسعه بكل رغبة وإرادة أن يتحالف معه ، واضعاً إرادته - حتى فى الكرب المبرح - فى جانب القوى التى توزع الخطوط وتقسّمها ، ومن ثم يستطيع أن يتحاشى الهزيمة ، وقد يفوز بالنصر وينتزع من برائن الدمار والخراب . أما الطريقة الثانية فهى اختراع الفنون ، وبواسطتها سخر الإنسان قوى الطبيعة لصالحه . إذ شيد حصنا منيعا من نفس الظروف والقوى التى تهدده .
- لا يهين أى نظام الأمن الأولى للملايين ، لا حق له فى إدعاء أنه منظم لصالح الحرية وتطوير الأفراد وإثمانهم .

(١١) الإنتاج والاستهلاك : Production & Consumption

- * إن اللحظة التى يفصم فيها الإنتاج من الإشباع المباشر للحاجة ، فإنه يصبح "عملا كادحا " .
- * إن انجاء الحياة الاقتصادية الحديثة برمتها ، كان على أساس افتراض أن الاستهلاك سيتكفل بأمر نفسه ، بشروط واحد فقط ، هو : العناية الفائقة بالإنتاج بكل وفرة ، وعلى أوسع نطاق متاح .

* إن الإنتاج المعزول عن الاستجابة الوجدانية وتبعية الإنجاز وتحقيق الذات ، يصبح مسألة كمية بحتة ، ذلك أن التفوق والامتياز والكيف مسألة معنى ومعزى وفحوى حاضر .

(١٢) تجهيز المعلومات : Information Processing

* مجموعة من الإجراءات أو العمليات المتتابعة التي تحدث منذ أن يتعرض الفرد للمثير حتى ظهور الاستجابة ، حيث ينظر إلى كل عملية عقلية على أنها ناشئة عن المعلومات التي يتم التوصل إليها ، سواء أكان ذلك من الإجراءات التي سبق حدوثها داخل إطار هذه العملية ، أم من المثيرات ذاتها .

* وبالنسبة للتجهيز المتأني Simultaneous Processing ، فعبارة عن الطريقة التي يتم بها تقديم المعلومات في صورة مجموعات ، بحيث يتم عمل مسح شامل لها في آن واحد .

* وبالنسبة للتجهيز المتتابع Successive Processing ، فهو طريقة تقديم المعلومات في ترتيب تناهبي ، بحيث لا يمكن الاطلاع عليها جميعاً في آن واحد .

(١٣) التحررية : Liberalism

* إن شعارات الحرية في عصر من العصور ، غالبا ما تصبح دعائم الرجعية في عصر لاحق .

* يدل مصطلح التحررية على روح جديدة نمت وانتشرت وسرت مع بزوع الديمقراطية . ويتضمن هذا المدلول اهتماما جديدا بالرجل العادي ، وإحساسا جديدا بأن الرجل العادي - الممثل للغالبية العظمى من الجماهير والكافة - لديه إمكانات طالما كبتها وأطال تعويقها ولم يسمح لها بالتشهير والتطوير ، بسبب ظروف سياسية ونظم وسنن ، لا ناقة له فيها ولا جمل .

* التحررية تعلم أن الفرد ليس شيئا محددًا ، معطى جاهزًا ، وإنما هو شيء يتأصل ويحصل ويدرك ، وأن ذلك لا يتم في عزلة وفصل ، وإنما بفضل معونة ومؤازرة الظروف والأحوال الثقافية والمادية ، بما في ذلك النظم الاقتصادية والتشريعية والسياسية "الثقافية" ، وكذلك العلم والفن .

* وتدرك التحررية أن الظروف الاجتماعية قد تقيد وتشوه نحو الذاتية ، بل وتكاد تطمسها وتصرقلها ، ومن ثم فهي تهتم اهتماما إيجابيا بأداء ، وفاعلية النظم الاجتماعية التي لها تأثير أو مساس - إيجابي أو سلبي - باصطناع الأفراد الذين سيكونون ذوي وعورة وفضافة في الواقع من الأمر ، وليس فقط من الوجهة النظرية المجردة .

* وتهتم التحررية سواء بسواء بالبناء الإيجابي للنظم المواتية المقيدة - تشريها وسياسيا واقتصاديا - مثلما تهتم بالأعمال المضنية إلى إزاحة المظالم ومآسى البنى والجور والعنف العلنية .

* وتلتزم التحريرية بفكرة التسمية التاريخية ، فهي تعرف أن محتوى الفرد والحرية يتغيران مع الزمن ، وأن ذلك صحيح بالقياس إلى التغير الاجتماعي ، مثلما هو صحيح بالقياس إلى النمو الفردي من الطفولة إلى الرشد .

والعلاقة بين التحريرية والمنهاج التجريبي علاقة وليدة ذاتها . فالزمن يدل على التغير . ومعزى الفردية بالقياس إلى النظم والسياسات الاجتماعية يتغير الظروف التي يعيش الناس في ظلها .

* والتزام التحريرية بالمنهاج التجريبي ، يحمل في طياته فكرة إعادة البناء والمراجعة - على نحو موصول - لمفاهيم الفردية والحرية في ارتباط وثيق بالتغيرات الحادثة في العلاقات الاجتماعية .

إن الأمرين اللازمين للتحررية الاجتماعية التامة النافذة ، هما :

- الدراسة الواعية للأحوال الراهنة في حركتها ومدارها ومسارها .

- الأخذ بزماء المبادرة في قيادة الأفكار في صورة نظم وسياسات لمعالجة تلك الظروف والأحوال ، يقصد إنماء مزيد من الذاتية والحرية .

(١٤) التكنولوجيا : Technology

* تُعرف التكنولوجيا بأنها مجموعة المعارف والمهارات التي تمكن من إنتاج سلعة عادية أو خدمة .

وتتضمن المعارف المبادئ الأساسية للعلوم بما تحويه من قوانين الطبيعة والعلاقات الأميرقية ، وكذلك الأساليب الفنية والهندسية اللازمة للتطبيق .

وتتأثر المعرفة بالمستوى العالمي المعاصر ، وتغير بما يعمل به المستقبل من احتمالات الاكتشافات العلمية الكامنة في الخلفية .

أما المهارة ، فتتوقف على الحافز الشخصي للفرد ، لرفع وتنمية قدراته المهارية .

* والعلاقة بين العلم والتكنولوجيا علاقة وثيقة : فالعلم هدفه البحث عن النظريات والقوانين التي تحكم الظواهر الطبيعية من أجل فهم الكون . ومع سمو هذه الغاية فلا يمكن للإنسان الحياة بدون تطبيقات لهذه النظريات بهدف رفع مستوى حياته وتوفير احتياجاته وإسعاده .

والعلم كالشجرة جذورها هي البحث العلمي وثمارها هي النظريات والقوانين . أما تحويل هذه الثمار إلى منافع للناس فهذه هي التكنولوجيا . ولا يمكن فصل الشجرة عن جذورها .

(١٥) التقدم : Progress

* إن أسس مراتب الوعي هو الاهتمام والشفغ بالتفقه النائم الدائب ، إذ أن التقدم هو إعادة بناء الحاضر على نحو يضيف اكتسالا ووضوحا لمعناه ومفرداه وفحواه ، وما لم يكن التقدم إعادة بناء الحاضر فهو لا شيء ، وإذا لم يكن في الوسع تبينه بصفات

وسمات تنتمى إلى حركة الانتقال والتحول فلا يمكن الحكم عليه أبداً .

* ويصاحب التقدم تكاثر المحاحات والأدوات والإمكانات مما يزيد من تنوع واختلاف القوى التى تتفاعل فيما بينها وتدخل فى علاقات بعضها ببعض ، وذلك قد يجلب القفلة وعدم الاستقرار . لذا ، ينبغى توجيه مظاهر التقدم بذكاء ، بما يكفل تحقيق الأهداف النهائية وبلوغ المآرب والمنجزات ، وبما يضمن الاستقرار والنظام .

(١٦) الحرب : War

* إن الحرب نمط اجتماعى نسجت من مادة نشطة غريزية . فالطبيعة الإنسانية الفطرية تعد الحرب بالمواد الخام ، وتزودها العادة بالآلات والعدد والرسوم والتصميمات واخطط .

* إن الحرب نمط اجتماعى تماماً على غرار نظام الرق الذى ظن الأقدمون أنه حقيقة ثابتة لا تتغير .

* تتشكل قوة الزعرة الحربية من : المشاكسة والمزاومة ، والنضج والخيلاء ، وحب السلب والغنيمة ، والخوف والتوجس والتريص والقصف والرغبة فى التحرر من التقاليد المزعجة للسلام ، والتخلص من قيود اتفاقاته ، وحب القوة وكراهية الظلم ، والتنافس الفرصة للتباهى بالفروض الجديدة ، وحب الوطن والأرض والارتباط العاطفى بالقوم والحرب والمصطفى ، والشجاعة والولا ، والتنافس الفرصة لتخليد الذكر أو لجمع المال أو إيجاد عمل فى الحياة ، والتعلق وعبادة الأسلاف وألهة السلف .

(١٧) الحرية : Freedom

* الحرية هى إطلاق القدرة من أيما شئ يكفئها ، وهى شرط لازم لتحقيق كل من إمكانات الفرد والتقدم الاجتماعى .

* بدون الحرية تصبح الحقائق القديمة مبتذلة وبالية ومهلهلة ، لدرجة أنها لا تصبح حقائق ، وإنما تصبح مجرد إعلانات أمرة ناهية من قبل سلطة خارجية .

* بدون الحرية يغلغ باب البحث عن حقائق جديدة ، ويسد المدخل المنفض إلى مسالك جديدة تسمير الإنسانية فى دورتها على نحو أكثر ثقة وطمأنينة وعدلا .

* إن الحرية التى هى تحرير الفرد ، هى الضمان النهائى والتوكيد البات الدالان .

(١٨) حرية التفكير : Freedom of thought

* بالرغم من أن حرية التفكير تدور فى داخل عقول الناس وأخلاقهم ، فإن الأفكار التى نستق ونجيش فى العقول لابد أن نجد لها منفذا أو اتصالا حتى لا تدوى وتذب ، وحتى لا تصبح ملتزمة مسؤودة زاهرة بالعوج والأمت .

(١٩) الحضارة : Civilization

* تقاس الحضارة بالدرجة التى يحل بها سبيل الذكاء التعاونى محل طريقة الصراع الوحشى .

* إن الحضارة نفسها هي حاصل طبيعة إنسانية معدلة .

* لفهم معنى ودلالة لفظة الحضارة ، ينبغي فهم معنى لفظي : المدنية والثقافة ، وذلك كما يلي :

المدنية :

وتعني السبق ، والإبداع ، والارتقاء بالوسائل المادية التي تحقق للإنسان الرفاهية في مجالات : الصناعة والعمران والمواصلات والزراعة ... الخ ، أي أن المدنية موضوعها وسائل الإنسان (عالم الأشياء) والإبداع في مجال الماديات .

الثقافة :

وتعني الارتقاء بخصائص وصفات ومزايا الإنسان ، وحسن تأهيله وتربيته ، واكسابه مجموعة معارف تسهم في تشكيل شخصيته ، وتكوين نظرتة السوية إلى الكون والحياة ، وتحديد هدفه وتكوين نسيجه العام . أي أن الثقافة موضوعها الإنسان نفسه (عالم الأفكار) ، والإبداع في مجال المعنويات .

وعليه . فإن الحضارة تعني :

التزاوج بين المدنية والثقافة معا . لذا . إذا اقتصر التقدم العلمي على وسائل الإنسان وأشياءه المادية فقط . فيكون ذلك تقدما مدينا . ولا يمكن تسميته حضارة .

(f٠) الدولة / Government / State

* الدولة هي تنظيم للشعب يتم إقرارها على يد مأموري أو موظفين رسميين لحماية المصالح المشتركة لأعضاء الجماعة بمرمتها .

* الدولة الديمقراطية في دساتورها وقوانينها وإدارتها يمكن أن تكون الوسيلة لتحقيق غايات مجتمع من الأفراد الأحرار .

(f١) الديمقراطية / Democracy

* الديمقراطية - بالحم - تحمل في طبيعتها احتراماً متزايداً للفرد - كفرد - وفرصة أعظم للحرية والاستقلال والأخذ بزمام المبادرة في تسيير دفة التفكير .

* إن تكريس الديمقراطية وتقديسها للحرية حقيقة مألوفة ، مع مراعاة أن المجتمع الديمقراطي ينكر مبدأ السلطة الخارجية . فيتعين عليه أن يجد بديلاً لها في البيل الطوعي والاهتمام الذاتي ، وهذان العاملان لا يمكن خلقهما إلا بالتربية .

* تتضمن الديمقراطية ما هو أكثر من شكل الحكم . إنها أولاً وقبل كل شيء نظام وأسلوب من الحياة المشتركة ومن الخبرة المتقنة بالاتحاد والاشتراك والتفاهم المشترك .

* للديمقراطية معنى أخلاقي ، كما أن العقيدة الديمقراطية شخصية .

* إن الديمقراطية أوسع وأشمل بكثير من شكل سياسي معين ، أو طريقة معينة لتسيير

- دفة الحكومة ، وعمل القوانين ، وإدارة شئون الحكم عن طريق الانتخاب العام ، والتمثيل النيابي والموظفين العموميين المنتخبين .
- * تقضى القابات الديمقراطية بانتهاج وسائل ديمقراطية لتحقيقها .
- * الديمقراطية كطريقة للحياة - شخصية وفردية - لا تتضمن شيئاً جديداً - بصفة أساسية - ولكنها عندما تطبق ، فإنها تضع معنى عملياً جديداً فى أفكار قديمة .
- * الديمقراطية شعار أو نظام سياسى ، يجب تطبيقه فى المدرسة ، ليعتاد التلاميذ سماع آخر الآخرين ، وللتعبير عن آرائهم بدون خوف أو رهبة .
- * الديمقراطية تمثل أحسن الظروف التى يمكن أن يعمل فيها الذكاء الحر وينمو

(٢٢) الرأى العام Public Opinion

- * يعكس الرأى العام التوجهات والآراء المشتركة لغالبية أفراد الشعب . لذا ، تأخذ الحكومات الديمقراطية فى حساباتها الرأى العام ، وذلك عندما تقدم بيان حساباتها الختامية للأعمال التى قامت بها ، وللشروعات المستقبلية التى تأمل فى تنفيذها .
- أما الحكومات الشمولية ، فإنها تتجاهل الرأى العام ، وقد يؤدى هذا إلى حدوث صدامات بينها وبين الشعب ، وتشرقف قوة هذه الصدامات على مدى سيطرة الحكومات الشمولية على المقدرات الأساسية اللازمة للأفراد .
- * لقد بدأنا نترك أن الانفعالات والخيال أكثر قوة وفعالية فى تشكيل عواطف الناس وآرائهم ، من المعرفة والمعلومات والمنطق المتعقل .

(٢٣) العصر Age

- * يكون العصر عصراً بأفكاره المحورية ، التى من حولها تدور الرعى ، وتظل تلك الرعى فى دورانها ، تطحن ما تطحنه . وتهمل ما تهمله فبببب جيبس قشرته كما كان .
- * يجبر العصر أذباله ليختفى ، إذا فرغ الوعاء من المادة المراد طعننها ، وعندئذ تظهر فى الأفق بوادر أو بشائر عصر جديد .
- * إذا امتد أجل العصر الواحد ، انقسم فى داخله إلى مراحل متميزة بخصائصها . تمايزا يكاد يجعل كل مرحلة منها بمثابة عصر جديد ، يختلف عن سابقه ، كما يختلف عن لاحقه ، بأفكار محورية تميزه .
- * فالعصر عصر بفكرته ، أو بأفكاره الكبرى ، التى تكون بدورها كالبنايع تنبتق فروعا من أصولها .
- * العصر من وجهة نظر الثقافة العربية ، هو تلك الأفكار والأحداث التى مست جبتنا ، فاثارت اهتمامنا عن إخلاص لا تكلف فيه ، ولا جدال أن أخطرها جميعا وأعقمها أثراً ، هو الفقرة الهائلة التى قفزتها العلوم الطبيعية فى عصرنا ، بكل ما تبها من نتائج ، كانت إحداهما سعار المستعمرين . وكانت الأخرى خشية منا على الدين أن تهتز مكانته فى نفوس المؤمنين

(٢٤) السلام : Peace

* تنبثق روح السلام لأمة من الأمم إذا استطاعت أن تقى نفسها من شروخ الحبايل والتعقيدات والأحقاد والشكوك والعدوات ، التي قدرتها الفردية الطويلة البائسة على بقية الأمم.

* وليس ثمة ريب في أن الأمم الصناعية السلمية تروج بضاعتها وتحصل على أحسن العملاء (الزبائن) وأسلمهم عاقبة ، مقارنة بالأمم الصناعية المتصارعة أو التي تكون في حالة حرب مع غيرها .

* إن قانون النبالة والشهامة والمروءة الواجبة الوفاء ، Noblesse Oblige ، يقضى بأنه لزام على كل إنسان أن يستعمل قواه وامتيازاته ، ليس لنفسه وحده ومتعته الذاتية فحسب ، وإنما أيضاً ليعون وخدمة جيرانه ، وبذا يتحقق سلام أعمق وأوسع وأشمل لكل الناس .

(٢٥) السلطة : Authority

* السلطة قوامها استقرار التنظيم الاجتماعي الذي يكفل مع الأفراد التوجيه والعون في حينه .

* إننا نحتاج إلى سلطة قادرة على توجيه وتثمين التغير والإفادة منه ، ثم إننا نحتاج إلى نوع من الحرية الفردية تكون عامة ومشتركة وشاملة ، ويظهرها وبمساندها ويوجهها تنظيم اجتماعي يستند إلى سلطة اجتماعية بيدها الأمر والضبط والحكم .

* إن الحاجة إلى السلطة ، لهي بعض حاجات الإنسان الدائمة ، لأنها الحاجة إلى مبادئ تتميز بصفة كل من الاستقرار الكافي والمرونة الكافية في آن ، لكي تحسن توجيه سبل الحياة بما يصاحبها من خلعة وقلقة وتبدلات وتقلبات وصروف الدهر .

(٢٦) السياسات الوطنية : National Policies

* هي الرؤية السياسية التي تتبناها الدولة . وبالرغم من أن هذه الرؤية تستند إلى خلفيات تاريخية واقتصادية وسياسية معينة ، فإنها في ذات الوقت تضع في اعتبارها الواقع وإمكاناته ، وكذا الآمال والتطلعات المستقبلية . وهذه السياسات يقوم بوضعها صانعو القرار ممن يكونون في الظل بالنسبة للذين ينسب لهم إصدار القرار . ويتم تحديد هذه السياسات في ضوء ظروف وإمكانات المجتمع الداخلية ، وفي ضوء الوزن النسبي للدولة بالنسبة لبقية الدول ، وفي ضوء علاقاتها المباشرة وغير المباشرة بالنظام العالمي الجديد .

(٢٧) الصحافة : Newspaper

* مطبوع دوري يصدر بانتظام وينشر الأخبار : السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية والفنية والتقنية ، ويشرحها ويعلق عليها .

* المجلات تصدر يومياً أو أسبوعياً . أما المجلات ، فهي أسبوعية أو شهرية أو موسمية

* توجد الصحف الصباحية والصحف المسائية ، وموضوعاتها موجهة لكل الناس في جميع المجالات .

* المجلات ، قد تكون متخصصة في موضوعاتها ، كالمجلات الاقتصادية والسياسية والثرورية ، وقد تكون عامة ، المجلات الثقافية والأدبية . أيضاً ، هناك مجلات تختص بأمور الشباب أو المرأة .

* قراءة الصحف ، Newspapers Reading ، شأنها شأن أقطاف القراءة التي تنسب إلى الرسائل أو الأدوات التي يسمى عن طريقها الكاتب ، لتوصيل أفكاره من خلال الرمز اللغوية التي تقدمها هذه الرسائل أو الأدوات .

* تعتبر قراءة الصحف عملية لها تأثيرات ماثلة لعملية الاتصال الجماهيري أو الإعلام ، وأنها تحقق سلوكاً اتصالياً بالموضوعات والأخبار المسطورة عليها .

* أما الكتابة الصحفية Press Writing ، فهي الأداة التي يمكن من خلالها تحويل المصمون الصحفي أو المادة الصحفية إلى الأشكال الصحفية المختلفة ، وتعتمد على المعلومات الدقيقة غير الخيالية .

* ويتم من خلال الكتابة الصحفية ، تسجيل الأفكار في جمل وعبارات ، وتدوينها في مخطوط أو مطبوع ، سواء كانت هذه الأفكار في شكل موضوعات : أدبية أو علمية أو سياسية أو اجتماعية ... إلخ ، وسواء ظهرت هذه الأفكار في شكل كتاب ، أو صحيفة ، أو حديث أو تعليق إذاً .

* أيضاً ، يمكن اعتبار الكتابة الصحفية بمثابة العملية الفنية التي يتم فيها تحويل الوقائع والأحداث والآراء والأفكار والخبرات من تصورات ذهنية وأفكار ، إلى لغة مكتوبة ومفهومة للقارئ .

* وتتسم الكتابة الصحفية بالوضوح ، والاكتمال ، والصدق ، والاتساق ، والتحديد ، واستعمال أدوات انشائية مريحة نقود القارئ للانتقال من فكرة إلى فكرة في سهولة ويسر .

Value : القيمة (٢٨)

* هي المبادئ أو المستويات أو الخصائص التي تكون بمثابة معايير يمكن في ضوءها وعلى أساسها إصدار الأحكام .

* إذا كانت القيمة رفيعة المستوى من الناحية العقلانية والموضوعية والحقيقية ... إلخ ، فإنها تساعد على بيان نوعية ما إذا كانت الأفكار أو القرارات أو الأشخاص أو الأفعال أو الأشياء ... إلخ ، التي يتم الحكم عليها ، صالحة أم طالحة ، نافعة أم موزية ، مفيدة أم ضارة ، صحيحة أم مخفنة ، إلخ .

* بالنسبة للقيم الاقتصادية Economical Values ، فإنها بمثابة مجموعة القيم التي تتحكم في العلاقة بين العرض والطلب ، وما يتبع ذلك من علاقات فورية أو تحتية تتحكم في سوق المال .

* وبالنسبة للقيم الإيمانية والخلقية Moral and Religious Values ، فهي تنبثق من الديانات السماوية ، وتهدف إلى تعديل سلوك الإنسان نحو الأفضل في شتى المجالات والميادين ذات العلاقة المباشرة أو غير المباشرة به .

* وبالنسبة للقيم السياسية الوطنية Patriotic Political Values ، فهي تنبثق أساساً من نظام الحكم المعمول به في الدولة ، وحماسة ، فإن هذه القيم - مهما كان نظام الحكم - ينبغي أن تعكس من الناحية النظرية : الهوية الوطنية ، والانتماء للوطن ، والمشاركة السياسية ، والعمل ، والجهد ، والتضحية في سبيل الوطن ، إلخ

(٢٩) المثل العليا : Ideals

* المثل العليا التي يستمسك بها لكي تُتبع ، بمثابة معايير يعمل بها ، وقوانين لتوجيه السلوك ، فإذا أخفقت في تحقيق ذلك ، فإنها تزيد طينة الجمود والهمود والتخلف والتفرق على الذات بله .

* كل ماثلة . . . ترسم في تصميم أكثر أماناً وأنسج مجالاً وأوفر تماماً ، يفسح عن خير أو نفع سبقت ممارسته واختباره بطريقة مزعومة أو عفوية أو عابرة .

* المثل الأعلى هو ذاته نتاج التبرم بالظروف والسخط على الأحوال .

* حيث إن الغايات المثالية ترتبط ارتباطاً عرضياً وطيفياً جداً بالظروف المباشرة والملمحة التي تتطلب انتباهاً ، فمن الطبيعي أن الناس يكرسون أنفسهم لخدمة الغايات المثالية والحضرة لها باللسان فقط .

* ليس كل من يصيرون منادين : المثل العليا المثل العليا بداخلين مملكة المثل الأعلى ، فلن يدخلها إلا أولئك الذين يعترفون ويحترمون الطرق المفضية إلى تلك المملكة .

* يتوقف تغير المثل العليا إبان تطبيقها على الأحوال والظروف القائمة .

(٣٠) المدرسة : School

* في ظل التربية التقليدية ، تكون المدرسة شيئاً يتيح للأطفال مقاعد للإحصات ، فالمدرسة في هذه الحالة تكون مصروغة ومديرة للاستماع والإنصات والاستقبال والتلقى من قبل التلاميذ .

* في ظل التربية التقدمية ، تكون المدرسة شيئاً يتيح للأطفال أن يعملوا عليه ، لذا فإن الحاجة الماسة للمدرسة اليوم أساسها الاعتراف المحدود الناصر لبدأ حرية الدكا .

* إلى درجة لا تتميز بها مؤسسة نظامية أخرى - فيما عدا الدولة ذاتها - فالمدرسة قوة قادرة على تعديل النظام الاجتماعي .

* إن ما يتم تعليمه في المدرسة - هو في أحسن فروضه - لا يشكل إلا جزءاً يسيراً من التربية ، وهو جزء سطحي قشري نسبياً ، ومع ذلك فإنه يحدث فروقاً وتغييرات مصطنعة في المجتمع ، ويباعد بين الأشخاص ، ويضع بينهم فواصل صناعية ، وبناء

على ذلك فإننا نبالغ في تقدير قيمة تعليم المدرسة إذا تورن بما يحصل ويكتسب في مضمار الحياة العادي .

(٣١) المشاركة السياسية : Political Participation

* وهي الأدوار التي يمارسها الفرد في الحياة السياسية داخل المجتمع ، وتشتمل في تبرا منصب سياسي ، أو في مناقشة القضايا السياسية والمشاركة في الانتخابات ، أو في قدرته على تحليل وتقييم الموقف السياسي .

(٣٢) المساواة : Equality

* إن الإيمان بالمساواة عنصر من عناصر العقيدة الديمقراطية ، على أن ذلك لا يعنى الاعتقاد بالمساواة في المواهب الطبيعية ، والذين نادوا بفكرة المساواة لم يدبر بخلدهم أنهم كانوا يعلنون مذهباً أو عقيدة سيكولوجية ، وإنما كانوا يعلنون مبدأ أو عقيدة قانونية وسياسية . فمن حق كل الأفراد أن يتساووا في المعاملة أمام القانون وطريقة تنفيذه .

* كل فرد - ذات - على قدم المساواة مع غيره من الناس ، ومن ثم فله الحق في تكافؤ الفرص لتطوير وإنجاح وإثما قدراته الخاصة ، سواء أكانت قدرات صغيرة أم كبيرة في مداها .

(٣٣) المسؤولية : Responsibility

* يقصد بالمسؤولية ، كعنصر في الاتجاه العقلي ، النزعة إلى اعتبار النتائج المحتسبة - مقدما - لآية خطوة تدبر وقبول هذه النتائج قبولاً مقصوداً عامداً (قبولها بمعنى وضعها في الحساب) والاعتراف بها وإقرارها في العمل ، وليس مجرد الموافقة الكلامية عليها .

* التبعة أو التكليف هي بداية المسؤولية .

* ليس ثمة سبيل إلى إثما عقل وخلق مستقرين متزنيين سوى الاضطلاع بالمسؤولية .

* على عاتقنا تقع مسئولية حفظ وصيانة ونقل وتنقية وتصحيح وتنقيح وتوسيع مدى ثراث القيم التي تلقيناها ، بحيث أن أولئك الذين يأتون من بعدنا يتقبلونها عنا أكثر متانة وتوطيدا ، أو في ضمان ، وأوسع ولوجا ، وأيسر متالا ، وأسفى اشتراكا مما تلقيناها .

* إن العجز عن الاضطلاع بالمسؤولية المتضمن في حق الاشتراك في البت في تشكيل السياسة وتدبير الأمور ، هذا العجز يفرخ ويربو بواسطة الظروف التي تمجدد فيها هذه المسئولية .

(٣٤) النظام : Discipline

* إن النظام معناة قوة أو سلطة تحت أمره من يملك الزمام ، وتحكم في الموارد لإنجاز العمل المطلوب ، ومعرفة ما يتعين على المرء أدائه ، ثم محركه لإنجازه على الفور ،

باستعمال الوسائل اللازمة المحتاج إليها .

* هذه العملية تشكل استجابة الدواعي للنظام ، سواء أكان الأمر يتعلق بجيش محارب أم بمسألة عقلية .

* والنظام مفهوم إيجابي .

(٣٥) الوعي : Awareness - Consciousness

* إن الوعي ليس جزءاً صغيراً جداً ، ومتنقل من الخبرة .

* إن السلوك الواعي هو تقدير لحقيقة ، عن طريق الملاحظة والتحليل والتسجيل والرصد ، كما أنه يدعم ويوجه السلوك في الاتجاه الإيجابي .

* وهو شحنة عاطفية وجدانية تتحكم في العديد من مظاهر السلوك عند الإنسان .

* وبالنسبة للوعي السياسي Political Awareness ، فهو مجموعة من القيم والاتجاهات والمبادئ السياسية الأساسية ، التي إذا عرفها الفرد وسيطر عليها لدرجة الإلتقان ، فيكون بمثابة سياسي محترف . أما ، إذا عرفها الفرد كثقافة عامة ، فإنه يستطيع أن يشارك بفعالية في تحديد أوضاع ومشكلات المجتمع وتحليل هذه الأوضاع والمشكلات ، والحكم عليها ، ثم إصدار التوصيات أو القرارات (حسب موقعه السياسي) التي تسهم في تطويرها نحو الأفضل ، أو تغييرها تغييراً جذرياً .

* بجانب الوعي السياسي ، ينبغي أن يكون الفرد على وعي كامل وتام بالنسبة لما يخصه شخصياً ، وذلك مثل : الوعي الصحي الذي يتيح للفرد ممارسة العادات الصحية السليمة ، ويعرف أن الوقاية خير من العلاج في كثير من الأحيان . وأيضاً ، مثل : الوعي القانوني الذي يتيح للفرد أن يعرف القوانين والتشريعات التي تحدد العلاقة بينه وبين الآخرين ، وبالتالي فإنه يعرف حقوقه وواجباته معا .

(٣٦) الولاء : Loyalty

* إن الولاء - أيما شئ في البيئة الغائصة الواسعة ، بحيث يتمكن المرء من اصطناع حياة من التفوق والنفاسة - هو بداية كل تقدم .

* إن استقرار أو رسوخ الشخصية يتوقف على أمور مستقرة واسعة ، نتوجه إليها بمشاعر الولاء ، الذي يرتبط بها ارتباطاً وثيقاً .

ثانياً : البيئة Environment

معنى البيئة : Environment

* تختلف البيئة في علم النبات أو الحيوان أو الحشرات عن البيئة في علم الاجتماع أو الجغرافيا أو السياسة أو الاقتصاد .

لذا ، فإن تعريف البيئة نسبي ، فالبيئة لا يمكن تحديدها إلا بالتحديد المسبق للنظام المعنى بالبحوث والدراسة . أيضاً ، البيئة شئ نسبي ، لأنه يختلف في محتواه ومكوناته

بـ اختلاف المستوى التجميعي الذى تنظر منه إلى النظام المراد تحديد أبعاده . وكذلك باختلاف بعده الزمنى .

* ذلك المحيز الذى يمارس فيه البشر مختلف أنشطة حياتهم ، وتشمل ضمن هذا الإطار كافة الكائنات الحية من حيوان ونبات ، والشئ يتعايش معها الإنسان ، ويشكلان سوية سلسلة متصلة فيما بينهم بما يمكن أن نطلق عليه جوازاً دورات طاقات الحياة ، حيث ينتج النبات المادة والطاقة من تراكيب عضوية معقدة ، ويأكل الحيوان النبات والعشب ، ويأكل حيوان آكل للحلوم حيواناً آخر أكلاً للعشب . والإنسان يأكل النبات والحيوان ويستفيد من كل منهما ... وهكذا تستمر علاقة الإنسان بالبيئة المحيطة به من نبات وحيوان وموارد وثروات .

* يعرف علم البيئة الحديث (الإيكولوجيا Ecology) البيئة بأنها : الوسط أو المجال المكاني الذى يعيش فيه الإنسان ، بما يضم من ظاهرات طبيعية وبشرية يتأثر بها ويؤثر فيها ، أى هى كل ما يحيط بالإنسان . بحيث يتأثر به ويؤثر فيه .
بمعنى : البيئة هى كل ما نخبرنا به الظاهرات الطبيعية (حاسة السمع والبصر والشم والتذوق واللمس) التى يولد بها الإنسان ، وما يخبرنا به الظاهرات البشرية التى يصنعها الإنسان .

* أوجز إعلان مؤتمر البيئة البشرية الذى عقد فى استرکهولم عام ١٩٧٢ ، مفهوم البيئة بأنها « كل شئ يحيط بالإنسان » .

ويتفق التعريف السابق مع تعريف البيئة على أنها « كل ما هو خارج جلد الإنسان » .
وبذا ، تتكون البيئة من شقين أساسيين ، هما :

- البيئة الخارجية ، وهى المحيط الذى يعيش فيه الكائن الحى بمحرضاته وفواعله .
- البيئة الداخلية ، وهى فى الميكرانات تشمل فى مجموع السوائل المختلفة الموجودة داخل أجسامها ، وهى فى النباتات تشمل فى مجموع اللوات (السؤال والنفاسات) الموجودة فى الأوعية والأنسجة .

فى ضوء ما تقدم ، يمكن التمييز بين الأنماط التالية للبيئة :

- البيئة الوراثية :

وتشمل ما يوفره الزوجان من مورثات (جينات) للأبناء . والمورثات هى عبارة عن مجمعات المواد الكيميائية التى تحتوى على شيفرة الصفات الوراثية التى تقرر هذه الصفات .

- البيئة الاجتماعية :

أن التركيب الفسيولوجى لا تتحكم فيه الصفات الوراثية وحدها ، فهناك عوامل أخرى مهمة تسهم فى ذلك التركيب ، بدءاً من الجنين ، وهو فى رحم الأم ، ونهاية بالتفاعل مع الوسط

الذى يشأ فيه الإنسان ، حيث تتحدد شخصيته ومسلكه واتجاهاته والقيم التى يؤمن بها .
ويكون الإنسان البيئة الاجتماعية نتيجة علاقاته وتداخلاته مع الآخرين .

- البيئة الثقافية :

هى الجانب من البيئة الكلية التى يجب فيها الإنسان . وهى تشمل . المعرفة والعقائد .
والفن . والقانون . والأخلاق . والعرف . وكل العادات التى يكتسبها الإنسان من حيث هو عضو
فى مجتمع . وتتأثر الثقافة بعوامل البيئة الطبيعية وكذلك بما ينتجه العقل البشرى عن طريق
استخدام منجزات العلم والتكنولوجيا .

- البيئة الريفية :

حيث أن الريف نقى الحضر ، لذا فإنها تتميز بالهدوء والهواء العليل والخضرة والنضارة
وأغاريذ الطيور وثغاء الخراف . لذا ، فى هذه البيئة ، تتميز العلاقات بين الناس بالمتانة والود
والطمأنينة وراحة البال .

- البيئة الحضرية :

المدينة بمعناها الواسع تعنى - فيما تعنى - المقر الواسع . والمدينة بذلك تعنى الحضارة
واتساع العمران .

- البيئة المناخية :

ويقصد بها ظروف الطقس والمناخ التى يتأثر بها الإنسان ، وتتأثر بها الكائنات الحية
الأخرى التى تشاركه الحياة على كوكب الأرض . ويسهم المناخ بدور كبير فى قدرة الإنسان على
الحركة والعمل ، علماً بأن العناصر المناخية التى تؤثر فى جسم الإنسان ، وهى : الحرارة والرطوبة
والرياح والإشعاع الشمسى . وتحدد العناصر المناخية الحياة النباتية والحسوانية ، كما أنها تؤثر
فى مختلف الأنشطة البشرية ، كالصناعة ووسائط النقل وتخطيط المدن .

- البيئة البحرية :

وتختص بدراسة الحياة البحرية والشواطئ والطيور البحرية وحركات الأمواج والمد والجزر ،
وغير ذلك من العوامل المؤثرة على مياه المحيطات والبحار وعلى حياة الكائنات التى تعيش فيها

- البيئة البشرية :

- رصد الموارد المادية والاجتماعية المتاحة فى وقت ما وفى مكان ما لإشباع حاجات
الإنسان وتطلعاته .

- الإطار الذى يعيش فيه الإنسان ويحصل منه على مقومات حياته من غذاء وكساء
ودواء ومأوى ، ويمارس فيه علاقاته مع أقرانه من بنى البشر .

- إنطلاقاً من التعريفين السابقين ، تتكون البيئة من :

- البيئة الطبيعية : التى تتكون من الماء والهواء والتربة والمعادن ومصادر الطاقة
والأحياء بكافة صورها . وهذه جميعها تمثل الموارد المتاحة للإنسان ليحصل منها

على مقومات حياته .

- **البيئة المشيدة :** التى تتكون من البنية الأساسية المادية التى صنعها الإنسان ، ومن النظم الاجتماعية والمؤسسات التى أقامها . وتشكل : استعمالات الأرضى للزراعة ، والمناطق السكنية ، والتنقيب فيها عن الثروات الطبيعية ، وكذلك المناطق الصناعية والمراكز التجارية والمدارس والمعاهد والطرق والموانئ ، وما إلى ذلك .

- **البيئة الطبيعية :** Natural Environment

هى كل ما يحيط بالإنسان من ظاهرات أو مكونات طبيعية : حية أو غير حية من خلق الله .

وتحتوى على أربع مجالات أو أنظمة ترتبط وتوازن بعضها البعض ، وهى :

× الغلاف الأرضى ، ويشمل الطبقة العليا وجوف الأرض .

× الغلاف المائى ، ويشمل البحار ، والبحيرات : العذبة والمالحة ، والأنهار ، والمياه الجوفية ، والينابيع .

× الغلاف الغازى أو الهوائى ، ويشمل على أربعة أنظمة فرعية بحسب بعدها عن اليابس .

× المجال الجوى للكرة الأرضية ، ويشمل على جميع الأماكن التى يمكن أن توجد أو يعيش بها أى صورة من صور الحياة المعروفة لنا على الأرض ، ومن تفاعل تلك الأنظمة مع بعضها يجد الإنسان الظروف والعوامل البيولوجية اللازمة لحياته ، وكذلك الحفاظ على استمرارية أنشطته الإنتاجية المتعددة .

- **البيئة الاقتصادية :** Ecnomical Environment

مجموعة السياسات الاقتصادية والسياسات المالية والسياسات النقدية الائتمانية وسياسات التوظيف والعمالة والسياسات الضريبية ، وسياسات الاستثمار والإنتاج ، وسياسات التجارة الخارجية ، وغيرها من السياسات التى تشكل بيئة العمل الاقتصادى ، وتنحكم فى السوق التجارى . وتهدف البيئة الاقتصادية فى مجملها إلى رفع الكفاءة للاقتصاد القومى .

- **البيئة السياسية :** Political Environment

وتتمثل فى نظام الحكم القائم فى الدولة ومفرداته وممارساته ، وهى تتشكل من :

- السلطات الرئيسية الثلاثة (التنفيذية والتشريعية والقضائية) .

- الأحزاب السياسية .

وعلى أساسها يتم تحديد طبيعة العلاقة بين الحكومة والأفراد من جهة ، وبين الأفراد بعضهم البعض من جهة أخرى .

- **البيئة التكنولوجية :** Technological Environment

وتتمثل فى كل ما يتأثر بالتكنولوجيا فى مجال بيئة العمل أو المعيشة أو النقل الخاصة بالإنسان . وهى حصيلته أو نتاج التعامل بين المجتمعات البشرية والبيئة الطبيعية فى مراحل

زمنية سابقة ، كما أنها تتطور تبعاً لتطور العلاقة التبادلية للمواد بين الإنسان والطبيعة وتشمل على أنظمة متعددة ، تندرج من أنظمة محورة من قبل الإنسان إلى أنظمة صنعها الإنسان بكاملها .

- البيئة الامنية :

وتعنى الضوابط التي تكفل للإنسان أن يعيش في أمن وأمان ، دون خوف أو رهبة من بطش الآخرين .

- البيئة القانونية :

وتضمن للإنسان المعرفة الكاملة بحقوقه وواجباته ، وتضع الحدود الفاصلة في تعاملات الأفراد بعضهم البعض ، وفي تعاملاتهم مع السلطة.

- البيئة الترويحوية

وتتضمن كل الفنون والنشاطات التي يمكن للفرد أن يمارسها أو يشاهدها في وقت الفراغ، للترويح عن نفسه من عناء العمل .

* إن الكائن الذي ترتبط نشاطه بالغير ، صاحب بيئة اجتماعية . فما يعقله ، وما في وسعه أن يؤديه ، يتوقفان على توقعات ومطالب واستصوابات ومواقفات وعلامات الآخرين ، وليس في مستطاع إنسان يرتبط بأناس آخرين أن يؤدي نشاطه ومنجزاته الخاصة دون أن يدخل في حسابه واعتباره نشاط الآخرين ومنجزاتهم ، لأنها تعتبر الظروف التي لا غنى عنها ولا مناص لتحقيق ميوله وبلوغ مآربه . فهو عندما يتحرك يثيرها ، وهي عندما تتحرك تثيره ، فالعملية قائمة بالتبادل .

* إن الملازمة النامة للبيئة تعنى الموت . فالأمر الجوهري المحتسب في كل رجوع واستجابة هو الرغبة في التحكم في البيئة .

* أيما ما كانت الحياة العضوية ، وأيما ما لم تكن ، فهي سبيل من النشاط يتضمن بيئة . إنها صفة تتجاوز حدود حيز الكائن الحي . على أن الكائن الحي لا يحب في بيئة وإنما يعيش بواسطة بيئة .

* إن القول القديم المأثور : "العقل السليم في الجسم السليم" يمكن ، بل وينبغي ، أن يستطيل ويمتد ليصبح "الكائن الإنساني السليم في البيئة الإنسانية السليمة"

* إن كل منجزات السياسة والاقتصاد والأخلاق والتربية ينبغي أن تهني بيئة إنسانية سوية ، تقوم - بعد وجودها ذاته - على توفير خدمات يثررت عليها إنتاج أفراد إنسانيين أسوياء كاملين يقومون بدورهم بصيانة وحفظ بنية إنسانية سوية صحية .

هذه هي المهمة الإنسانية العالية التي تشمل الجنس البشري بأسره .

* إذا استطعنا أن ننفذ إلى عقول جيراننا ، فأكبر الظن أنه يجب علينا ألا نندش كثيرا إذا وجدنا فيهم - غالبا - فكرة أن المرء يوجد في داخل الحدود المرتبة المرسوسة المحسوسة والتي يمكن ملاحظتها .

* يقصد بالتنوير البنى أساليب الإعلام والتعليم التي عن طريقها يكون الفرد على وعي

كامل بمشكلات البيئة ، وأن يعرف في ذات الوقت سبل المحافظة على البيئة وأفاق سلامتها ، أو تدعيم تلك الأساليب ما لديه بخصوص هذا الشأن وتطوره نحو الأفضل.

في ضوء ما سبق ، لا تقع مهمة التنوير البيئي على عاتق المدرسة والجامعة وحدها ، وإنما يشاركهما في هذه المهمة ، جميع المؤسسات الموجودة في المجتمع ، بدءاً من الإدارات الحكومية وإنهاءً بالأسرة .

* إن الظروف التي تسهم في حدوث التلوث البيئي ، وما يصاحبه من أمراض صحية واجتماعية ونفسية ... إلخ ، تعود إلى العديد من الأسباب ، لعل أهمها : العشوائيات في الإسكان ، وسقوط البنية الأساسية ، والزحام ، والضوضاء ، والجريمة والعنف ، تلوث الهواء والماء ... إلخ .

* ومن أسئلة الظروف التي تسهم في تدهور البيئة ، النمو السكاني في الحضر ، حيث يتم الزحف من الريف إلى المدن ، وهذا يكوّن الريف من عوامل الطرد للسكان ، بينما تكون المدن من عوامل جذب السكان . وهذه مشكلة حقيقية تواجه إدارة المدن لحماية البيئة الأساسية من التدهور ، حيث يحرق نحو السكان ما تحقّقه الخطط التنموية من نمو ، وهذا يؤدي بدوره إلى حدوث خلل في التناسق العام في بنية القرية والمدينة على السواء .

* في وقتنا الحالي ، تلعب شبكات بث المعلومات (الإنترنت) ، دوراً مهماً في التوعية البيئية ، لأن نظم المعلومات ، أصبحت هي سبيل الخلاص ، لطرح ونشر أبعاد قضية البيئة والصحة . أيضاً ، توضح شبكات الإنترنت أن البيئة الهشة تفرز الأوبئة والأمراض ، كما تبين أن الطفرات الوراثية تسبب ولادة الأطفال المشوهين .

أيضاً ، عن طريق شبكات الإنترنت يمكن إلقاء الضوء على أهمية المؤشرات البيولوجية التي تنوح بسببها الملوّثات داخل الدم ، وانعكاس ذلك بالتغيرات التي يعكسها الجسم من خلاياه ، ويترجمها بالمرض .

كذلك ، تسهم شبكة الإنترنت في بيان أنسب الطرق للتخلص من نفايات المستشفيات ، التي أثبتت البحوث والدراسات دورها في انتشار الأوبئة التي ليس لها علاج ، مثل : الإيدز ، والالتهاب الكبدي الفيروسي .

* ترعد العديد من المصطلحات العلمية ذات العلاقة المباشرة بالبيئة ، نختر من بينها بعض المصطلحات البيئية ذات العلاقة المباشرة بمناهج التعليم :

(١) الرصد البيئي : Environmental Monitoring

البيئة هي : وعاء الموارد الطبيعية ، ومجموعة العوامل التي تؤثر على رفاهية الإنسان وصحته البدنية والنفسية . ولحماية البيئة ، ينبغي أن يأخذ الجيل الحاضر حاجته فقط من هذه الموارد ، وبذلك يمكن مد أجل الانتفاع بها ، واستمرار عطائها على مدى طويل ، فيسهم ذلك في تحقيق توازن بين قدرة الطبيعة على الإنتاج وتعويض ما يستنفد من مواردها ، كما يسهم في

تحقيق تنمية متواصلة .

ومن أهم المعوقات لتنمية البيئة ، عدم توافر معلومات دقيقة عن حالة البيئة ، وعدم متابعة ما يطرأ عليها من تغيرات بصورة دائمة ومتجددة ، لمعرفة ما هو متوافر أو غير متوافر بأسلوب دقيق . ولتصحيح هذا الوضع يجب إنشاء شبكة للرصد البيئي ، تكون مهمتها الأساسية الحصول على عينات وتحليلها بصورة دورية ، وبذا يمكن إعداد دليل للرصد البيئي يضم رسداً إشعاعياً مائياً هوائياً جويّاً .

(٢) التلوث البيئي : Environmental Pollution

- هو كل تغير كمي أو كيفي في مكونات البيئة الحية وغير الحية ، ولا تقدر الأنظمة البيئية على استيعابه دون أن يختل توازنها .

- أنه كل ما يؤدي نتيجة التكنولوجيا المستخدمة إلى إضافة مادة غريبة إلى الهواء ، أو الماء أو الغلاف الأرضي في شكل كمي ، تؤدي إلى التأثير على نوعية الموارد وعدم ملائمتها وفقدانها خواصها أو تؤثر على استقرار استخدام تلك الموارد .

- أي تغير فيزيائي أو كيميائي أو بيولوجي مميز ، ويؤدي إلى تأثير ضار على الهواء ، أو الماء ، أو الأرض ، أو بضر بصحة الإنسان والكائنات الحية الأخرى ، وكذلك يؤدي إلى الإضرار بالعملية الإنتاجية كنتيجة للتأثير على حالة الموارد المتجددة .

- هو وجود شوائب غازية أو صلبة أو سائلة في الهواء . ويعتبر الهواء ملوثاً عندما توجد تلك الشوائب بتركيزات تبقى به لفترات زمنية كافية لحدوث ضرر بصحة الإنسان أو ممتلكاته أو بالحيوان أو النبات أو تتداخل في ممارسة الإنسان لحياته العادية

- هو كل ما يؤدي بطريقة مباشرة ، أو غير مباشرة إلى التأثير سلباً على سلامة الوظائف المختلفة لكل الأنواع أو الكائنات الحية على الأرض (إنسان ، حيوان ، نبات) ، وكذلك كل ما يؤدي بشكل مباشر أو غير مباشر إلى الإضرار بالعملية الإنتاجية كنتيجة للإقلال من كمية أو نوعية الموارد المتجددة المتاحة لهذه العملية .

- هو كل ما يؤدي بشكل مباشر أو غير مباشر إلى الإضرار بكفاءة العملية الإنتاجية نتيجة للتأثير السلبي والضرر على سلامة الوظائف المختلفة لكل الكائنات الحية على الأرض سواء النبات ، الحيوان ، المياه ، وبالتالي يؤدي إلى ضعف كفاءة الموارد وزيادة تكاليف العناية بها وحمايتها من أضرار التلوث البيئي ، إذ أن التلوث البيئي يؤثر على العملية التبادلية للموارد بشكلها الجماعي للإنتاج في اتجاهين ، الاتجاه الأول : ويهدد البيئة الطبيعية بالتدهور ، والاتجاه الثاني : انعكاس تدهور الموارد الطبيعية على البيئة التكنولوجية التي يستخدمها الإنسان في التعامل مع البيئة الطبيعية لإنتاج سلع وخدمات تشبع حاجاته ورغباته .

- ويشمل التلوث البيئي ، تلوث : الهواء ، الماء ، الأرض والتربة ، الصوت (الضوضاء) ، النفط ، الأمطار ، الغداء ، ... إلخ .

(٣) التدهور البيئي : Environmental Deterioration

هو الانهيار الذي وقع للمصادر الطبيعية ، فأدى إلى تدهور مصادرها ونوعيتها وكمياتها ، وذلك نتيجة لنشاط الإنسان غير المسئول . ومن الممكن تنمية المصادر البيئية ، لتفادي حدوث التدهور ، مثلما يحدث في المناطق الأثرية ، العمارة العتيقة ، الناجم ، الأنهار ، التنوع البيولوجي ، تدهور الأرض ، نهر الغابات ، التصحر .

(٤) النظام البيئي : Eco-System

* هو وحدة بيئية متكاملة ، تتكون من كائنات حية ومكونات غير حية في مكان معين ، يتفاعل بعضها ببعض وفق نظام دقيق ومتوازن في ديناميكية ذاتية ، لتستمر في أداء دورها في إعالة الحياة . ولذلك ، يطلق على النظام البيئي من هذا النطلق : نظام إعالة الحياة . ويتكون النظام البيئي من أربع مجموعات من العناصر أو المكونات ، وهي : مجموعة العناصر غير الحية ، مجموعة العناصر الحية المنتجة ، مجموعة العناصر الحية المستهلكة ، مجموعة العناصر الحية المحللة

* وهو عبارة عن ما محتوية أى منطقة طبيعية من كائنات حية ومواد غير حية بحيث تتفاعل مع بعضها البعض ومع الظروف البيئية ، وما ينتج من تبادل بين كل من المكونات الحية وغير الحية .

ويتكون النظام البيئي من ثلاث عناصر رئيسية ، هي : عناصر الإنتاج ، عناصر الاستهلاك ، عناصر التحلل .

* تتألف النظم الأيكولوجية من مجتمعات لأنواع حية تعتمد على بعضها (أى من أشكال مركبة للأنواع المختلفة فيما بينها) . كما تتألف من النباتات المادية لهذه الأنواع . ونطاق النظام الأيكولوجى أو الموئل الطبيعى حيز ليست له حدود واضحة دقيقة . فقد يغطى نظام أيكولوجى واحد آلاف الهكتارات ، بينما قد لا يغطى نظام آخر سوى بضعة قدادين .

وتشمل هذه المراعى وغابات المانجروف والشعاب المرجانية والغابات الاستوائية والغابات الرطبة ، مضافا إليها النظم الأيكولوجية الزراعية التى نظم - رغم اعتمادها على النشاط البشرى فى وجودها واستمرارها - مجتمعات مميزة من النباتات والحيوانات .

وتسهم الغابات والأشجار ، مساهمة كبيرة فى المحافظة على التوازن الأيكولوجى ، لأن إدماج الأشجار فى الخطط الزراعية ، يساعد على استمرارية إنتاج المحاصيل ، إذ أنها تعمل على تحسين خصوبة التربة . كما تساعد الأشجار على التحكم فى تآكل التربة ، بفعل المياه والرياح ، وتعيد العناصر الغذائية الحيوية - مثل الأزوت - إلى التربة . أيضاً ، تنمو الأشجار فى المناطق التى قد تفشل فيها المحاصيل الزراعية بحيث تسمح بالإنتاج فى الأراضى الهديدة ، كما تخزن الأشجار ثانى أكسيد الكربون ، وتقتصم .

إن قطع أشجار الغابات أو حرقها ، يعنى إطلاق كمية كبيرة من غاز ثاني أكسيد الكربون ، المخزون بالجو . وهذا هو سر غضب العالم من نحر أشجار الغابات ، لأن هذا العمل يسهم فى ارتفاع درجة حرارة الجو .

ولعل السبب الأساسى فى قطع الأشجار ، وجود ٢٠٠٠ مليون نسمة فى الدول النامية يعتمدون على الخشب فى طهي طعامهم ، حيث لا يزال الخشب يمثل حطب الوقود بنسبة ٩٧٪ من إجمالى مصدر الطاقة المستهلكة . إن قطع أشجار الغابات ، يمثل جريمة عظمى ، وبخاصة أنها تهدد الأرض بالأكسجين ومضاد السموم ، وتعمل على مكافحة التآكل . كما يمكن الاستفادة بها كمصدات للرياح ، وفى الحماية بظلالها من حرارة الشمس الحارقة فى بعض البلاد .

(٥) السموم : Poisons

يتعرض الإنسان فى حياته اليومية لعشرات المئات من المركبات الكيميائية بشكل مباشر وغير مباشر دون أن يدري ، وتجد هذه المركبات طريقها سهلا داخل جسم الإنسان ، فتتفاعل مع الأجهزة المختلفة للجسم ، وعلى رأسها الكبد والجهاز العصبى والتنفسى . وهناك مواد ذات سمية قليلة ، يمكن للجسم أن يتعامل معها ويتخلص منها ، دون أن تؤدى إلى أضرار صحية ملموسة ، بينما توجد مواد أخرى تتميز بسمية مرتفعة تؤثر على أجهزة البشر بشكل حاد وسريع . ويتكرر تعرض الإنسان للسموم ، تتأثر حيوية جسمه وأعضائه ، وتقتل أثارها لأجيال متعاقبة ، فقد تحدث تشوهات فى الأجنة وتضعف جهاز المناعة . ويصاب بالأمراض السرطانية والفشل الكلوى بسبب السموم . وتكمن الخطورة فى أن الإنسان لا يتعرض لمادة كيميائية واحدة فى وقت واحد ، بل يتعرض للعديد منها من خلال تناوله الغذاء وشربه الماء ، واستنشاق الهواء الملوث ، فتتفاعل هذه المواد مع بعضها البعض داخل جسمه ، وتنشأ مواد أكثر سمية .

لذا ، توجه المنظمات العالمية المهتمة بصحة الإنسان وسلامة البيئة اهتماما خاصا بخطر المواد الكيميائية ، فتعمل داخل معاملها على تقييم الآثار السمية الضارة للمواد الكيميائية يختلف أنواعها كالمبيدات والمواد المضافة للغذاء . وقد أصبحت الكرة الأرضية محاصرة حاليا بثلاث مشكلات رئيسية ناتجة أساسا عن زيادة تلوث البيئة ، وهى : تآكل طبقة الأوزون والأمطار الحمضية والصوبة . وقد ترتب على ذلك ارتفاع درجات الحرارة عاما بعد آخر نتيجة لتصاعد غاز ثاني أكسيد الكربون بكثرة ، فتحوّلت الأرض إلى ما يشبه الصوبة . ولأن مشاكل البيئة ليست محلية أو إقليمية ، فقد عقدت العديد من المؤتمرات لوضع مخططات عالمية ، لمواجهة مشكلات التأثيرات السمية الضارة وحماية البيئة .

ولما كانت جميع المواد الكيميائية تتميز بدرجة ما من السمية ، فإن الخطر على الصحة الذى تشكله مادة كيميائية يعتمد على نوع السمية ، وزمن التعرض لها ، وكثافة المادة السمية . وربما تكفى أجزاء قليلة من البليون ، من مركب محتمل السمية ، مثل الديوكسين ، للإضرار بالصحة أثر التعرض له لفترة قصيرة . وعلى النقيض من ذلك ، ربما لا تسبب جرعات كبيرة من مركب مثل أكسيد الحديد إحداث أى مشاكل . وقد استيقظ وعى العالم فى العقدين الأخيرين ، على مواد كيميائية لها آثار صحية حادة ، وأخرى لها آثار صحية مزمنة ، مثل التشوهات

والعيوب الخلقية ، عند الميلاد والاضطرابات الجينية ، والعصبية ، بالإضافة إلى السرطان . وما يزيد من صعوبة الأمر ، لاتخاذ قرارات بشأن هذه الموضوعات ، هو أن أغلب المواد الكيميائية لم يختبر بدرجة كافية ، لمعرفة آثاره السمية ، وكل ما أمكن معرفته لا يتعدى ٢٪ من مجموع الكيماويات التجارية ، التي يبلغ عددها ١٠ ملايين مركب كيميائي !

(٦) التنوع البيولوجي : Biodiversity

التنوع البيولوجي يشمل جميع الأنواع النباتية والحيوانية ومواردها الوراثية والنظم الأيكولوجية التي تنتمي إليها هذه الأنواع والموارد . أما التنوع الوراثي ، فيقصد به التباين بين الأنواع في الجينات والتركيبات الوراثية . أي المجموع الكلي لمعلومات وراثية متنوعة تحتوى على حبات النباتات والحيوانات والكائنات الدقيقة التي تملأ الأرض . ويتبع التنوع القائم داخل النوع الواحد قدرة على التكيف مع التفسير الذي يطرأ على البيئة ، أو المناخ أو الأساليب الزراعية ، أو مع ظهور آفات وأمراض جديدة . ويقصد بتنوع الأنواع طائفة الأنواع الحية الموجودة في منطقة معينة .

لا يعرف أحد أنواع النباتات والحيوانات والكائنات الدقيقة الموجودة على الأرض ، حتى إلى أقرب درجة من التقدير ، لأن التقديرات تتراوح ما بين ٥ ملايين و ٨٠ مليون نوع ، والرقم لأكثر احتمالا من هذه الأنواع . ومن هذا الرقم يوجد حوالي ٧٥٠ ألف حشرة ، ٤١ ألف فقارات ، ٢٥٠ ألف نبات . والباقي من مجموعة مركبة من اللافقاريات والفطريات والطحالب . ومثل أي موارد طبيعية ، فإن توزيع الأنواع الحية في العالم ليس متماثلا . ويزداد ثراء الأنواع من القطبين بخط الاستواء ، فعشرات المياه العذبة المصرية تكون أكثر وفرة في المناطق الاستوائية ما بين ٣ إلى ٦ مرات عنها بالمناطق الاستوائية .

(٧) الأراضي الرطبة : Wet Lands

الأراضي الرطبة التي ترتفع فيها نسبة المحتوى المائي عن النسب المعروفة للتربة لوسطة ، وكثير منها يغير بالماء ، بالإضافة إلى احتوائها على نسب عالية من المواد العضوية ، لتحللة وغير المتحللة ، واحتوا ، بعضها على نسب عالية من الأملاح الذاتية . وللأراضي الرطبة أنواع متنوعة ، منها أراضي رطبة ساحلية ، وأراضي رطبة على ضفاف الأنهار ، وشبكنا لرى والصرف ، وأراضي رطبة متاخمة لمصبات النهار ، وأراض داخلية ، ومصاحبة للبحيرات .

الأراضي الرطبة ، أهم ما فيها ، أنها تجذب كل الطيور لوفرة الطعام ، وهي مصدر جذب لطيور الهجرة ، ولا سيما الأراضي الساحلية المهجورة لتبنى أوكارها . وتضع بيضها ، وتحمل أفرانها معها في رحلة العودة .

(٨) سحابة المدن : Cities Cloude

وهي السحابة التي تغطي المدن بالملوثة ، حيث ينطلق إلى الهواء - نتيجة النشاطات الصناعية والصرفية - خليط من الملوثات الصلبة والسائلة والغازية ، بتركيزات تلحق ضررا بالإنسان والحيوان والنبات والجساد . وتنتج ملوثات الهواء حيث أصبحت سماء المدن ملوثة غازات أكاسيد الكبريت والنتروجين والكربون وغاز الفلور ، ومعفرة بالمجسيمات الصلبة وسناج

الكربون ، بالإضافة إلى الملوثات العديدة التي تنطلق إلى الهواء ، بسبب احتراق الوقود بأشكاله المختلفة . وتنوع ملوثات الهواء وفقاً لمصادرها .. فهناك التلوث بالجسيمات ، وهي ما يحملها الهواء ، من دقائق صلبة أو سائلة ، والتلوث بالعناصر المعدنية كالأزوت والزرنيخ ، والكاديوم والزرنيخ ، وبالمعادن مثل أكاسيد الكربون وأكاسيد النيتروجين وأكاسيد الكبريت وغاز الهيدروجين وغاز فلوريد الهيدروجين والأمونيا ، وبالكالسيوم الذي يعتبر من ملوثات الهواء الخفيفة التي تهدد طبقة الأوزون ، وأخيراً ، الملوثات التي تتكون بسبب التفاعلات بين الملوثات الأولية السابقة ومكونات الهواء الطبيعية تحت الشمس . ويظهر هذا النوع الأخير من ملوثات الهواء ، في سماء المدن الكبرى كالقاهرة ، وهذا ما يفسر ظهور سحابة تغطي سماءها بصفة دائمة مكونة من الرمال العالقة والأبخرة الصناعية ودخان السيارات .

(٩) المطر الحمضي : Acid Raine

ينتج عن تفاعل أكاسيد النيتروجين وأكاسيد الكبريت في الجو مع بخار الماء الموحود في السحب ليتكون حمض النيتريك والكبريت . وتسقط الأمطار 'الحمضية' على البحيرات ومصادر المياه المختلفة على شكل سائل يشبه إلى حد كبير ماء النار الذي يوجد بالبطاريات . فتزد من حموضة مياهها وتهلك الأسماك وكافة الكائنات الحية ، وتحرق الأشجار ، وتتلوث الثروة ، وتتناكل المباني وتفقد الآثار التاريخية قيمتها ، بل وتصل المياه الحمضية إلى المنازل من خلال إذابة النحاس الموجود بداخل أنابيب المياه ، فتصيب الإنسان بالفشل الكلوي وبعض الأمراض السرطانية . بمعنى : أن كافة النتائج الناجمة عن المطر الحمضي تؤدي إلى خلق ظاهرة تسمى 'بالموت الرجعي' ، أي أن كافة مظاهر البيئة التي تتعرض لها ترجع إلى ما قبل الحياة ، حيث تبدأ الكائنات الحية والنباتات تذبل وتحرق ، ثم يتجه الموت وريداً إلى مراكز الحياة في الخلية الحية فيبقى عليها تماماً . ومن حيث مدى تأثير المطر الحمضي ، فإن آثاره لا تقتصر على بلد دون الآخر ، بل تعد لتشمل مناطق دولية وإقليمية شاسعة . وتشير الإحصائيات إلى أن أوروبا تعتبر أكثر عرضة للمطر الحمضي ، تليها طهران ثم مدينة القاهرة .

(١٠) الوقود الأحفوري :

ويقصد بالوقود الأحفوري الفحم الحجري والنفط ومشتقاته والغاز الطبيعي ، وحتى الأخشاب والفحم المصنوع منها . وتحرق أنواع الوقود الأحفوري من أجل التدفئة وأجبا من أجل توليد التيار الكهربائي ، وفي أعمال النقل والمواصلات . ويسهم حرق الوقود الأحفوري بحوالي ٨٠٪ من انبعاثات غاز ثاني أكسيد الكربون ، الذي يسهم بدوره في حوالي ٦٠٪ من أثر الاحتباس الحراري ، ويسهم حرق الغابات بنسبة ٢٠٪ من انبعاثات هذا الغاز .

وتشير التقارير إلى أن الدول الصناعية تكاد تستحوذ على نسبة كبيرة من عمليات حرق الوقود الأحفوري ، ومن ثم زيادة انبعاثات غاز ثاني أكسيد الكربون ، حيث أسهمت هذه الدول في انبعاثات هذا الغاز خلال الفترة من ١٨٧٠ - ١٩٨٦ بحوالي ٦٥ بالمائة ، يقابلها ١٥٪ للدول النامية و ٢٪ لأوروبا الشرقية والاتحاد السوفيتي السابق .

(١١) الأثر القومي الطبيعي

هو تكوين جيولوجي ، أو مجمع حيواني أو نباتي ، له أهمية قومية أو ثقافية أو علمية أو تعليمية . وتحمية الدولة ، خوفاً من التعدي عليه أو تدهوره ، مثل الشلالات والعيون والكهوف الطبيعية والتلال والوديان والواحات ... إلخ . أو مناطق معينة ، حيث يوجد بها بعض أنواع من الحيوانات والنباتات ، قد يكون لها مغزى خاص ، مثل : الغزال وهو رمز محافظة مطروح ، أو الحصان العربي ، وهو رمز محافظة الشرقية . وفي ظل الحماية ، يمكن أن نحصى تلك التشكيلات دون تدمير للأغراض العلمية أو الترويجية ، كما هو معمول به في محمية قبة الحسنة (الحيزة)

(١٢) محمية الحياة التقليدية :

هي محمية يكون الإنسان طرفاً فيها ، يستخدم مواردها بطريقة تقليدية ، دون تغيير حفرى في نمط الحياة ، دون خطر من تدهور الموارد . ولمثل هذه المناطق أهمية ثقافية وعلمية وسياحية وجعالية في آن واحد . ويثلها مجتمع الرعاة البشاريين والعبادة في الصحراء الشرقية . ومنها يمكن أن نتعلم الكثير عن الأساليب التقليدية لإدارة الموارد بدون تدميرها ، ويمكن أيضاً تشجيع الصناعات اليدوية فيها وبيعها للسائح .

(١٣) التدخين السلبي والتلوث البيئي :

Passive Smoking and Environmental Pollution :

يقصد بالتدخين السلبي الاستنشاق غير الإرادي للدخان ، عندما يجد المرء نفسه بالقرب من المدخن في الحفلات ووسائل المواصلات العامة ، أو غيرها من الأماكن المفتوحة للمكافأة وتشير التقارير الطبية إلى أن الآثار الضارة للتدخين لا تقتصر فقط على المدخنين ، بل تمتد أيضاً إلى غير المدخنين ، حيث تشير تقارير الوكالة الأمريكية لحماية البيئة إلى أن التدخين السلبي يتسبب في وفاة ٣ آلاف شخص سنوياً بسرطان الرئة ، و٣٥ ألفاً بسبب أمراض القلب في الولايات المتحدة الأمريكية وحدها . وأن دخان السجائر الذي ينشئه الكبار ويستنشقه الأطفال يتسبب في إصابة ٣٠٠ ألف طفل بأمراض الرئة ، كالسل الرئوي والتهاب الشعب الهوائية ، كما يتسبب في إصابة ٢٤ ألف طفل بمرض الربو سنوياً . هذا بالإضافة إلى أكثر من مليوني طفل مصابين لغات السبب ، بنسبة تتراوح من ٢٠٪ إلى ٣٠٪ من جملة العامين . ويعتبر التدخين لسليماً قاتلاً ، وأنه لا يقل في خطورته عن سم الزرنيخ وغيره من السموم المسببة لمرض السرطان ، ونظراً لخطورته فقد أصدرت منظمة الصحة العالمية قراراً بمنع التدخين في مكائنها ، وأوصت حكومات الدول بإصدار القوانين واللوائح التي تحظر التدخين في الأماكن العامة ، ويجوز الأطفال في المنازل ، لعدم التعدي على الإنسان غير المدخن ، وكفالة حقه في العيش في بيئة صحية نظيفة خالية من التلوث .

(١٤) الغلاف الجوي : Atmosphere

يتكون الغلاف الجوي من أربع طبقات . . . طبقة الضلال السفلى ، وتلامس الأرض ، وارتفاعها من ٨ - ١٦ كم ومحتوى على ٨٠٪ من كتلة الهواء الجوي . وتتكون من عناصر

رئيسية هي الأكسجين ، والنيتروجين أو ثاني أكسيد الكربون وبخار الماء ، ويكاد يكون تركيز هذه المكونات ثابتاً في البيئة غير الملوثة من خلال عمليات الهدم والبناء للكائنات الحية ضمن الأنظمة البيئية ، وهي التي تتراكم بها معظم الملوثات التي يحدثها الإنسان ، وثانية الطبقات الغلاف الزمهريري وتبدأ من ارتفاع متوسط ١٤ كم وحتى ٥٠ كم من سطح الأرض ، وتحتهى على ١٥ / من مجموع غازات الغلاف الجوى ، ويكثر فيها الأوزون الذى يعمل على امتصاص الأشعة فوق البنفسجية ، ثم تأتى طبقة الغلاف المتوسط بين ٥ - ٨٠ كم من سطح الأرض ونقل حرارتها بالارتفاع ، ثم طبقة الغلاف الحرارى من ارتفاع ٨٠ كم وحتى ٤٠٠٠ كم وتخلو من الأوزون وبخار الماء وتزداد حرارتها بالارتفاع . وتشترك أجزاء من طبقتى الغلاف المتوسط والغلاف الحرارى فى طبقة تعرف بالغلاف المتأين وتقع عند ارتفاع ٦٥ - ٦٥٠ كم من سطح الأرض . وتوجد طبقة الأوزون فى الجزء العلوى من الغلاف الزمهريري والجزء السفلى من طبقة الغلاف المتوسط .

(١٥) الغاز العجيب : Amusing Gas

ويقصد به غاز ثانى أكسيد الكربون الذىبقى عبر آلاف السنين تركيزه ٢٨ . ٠ / وكانت البيئة قادرة على استنفاد الكميات الزائدة ، إلا أنه خلال الأعوام الثلاثين الماضية ارتفع بنسبة ٠ . ٠٠٤ / ليصل تركيزه النهائى إلى ٣ . ٠ / . وهذه الزيادة تسبب فى رفع درجة حرارة الكرة الأرضية ٨ . ٠ درجة مئوية ، لأن ثانى أكسيد الكربون يهمل كشبكة تلتصق درجة حرارة الشمس ، وتعيد بثها مرة أخرى إلى الأرض .

ورغم أن درجة حرارة الكرة الأرضية ارتفعت فقط إلى ٨ . ٠ درجة ، فإن العلماء قد لاحظوا بؤادر تغير كبير فى المناخ العالمى ، وبالتالي فى المناخ الزراعى . فخلال هذه السنين ، حقن الإنسان البيئة بـ ٢٤ بليون طن من ثانى أكسيد الكربون ، واكتشف العلماء أنه إذا استمر الإنسان فى حقن البيئة ، فإنه من المتوقع أن ترتفع درجة حرارة الأرض بين عامى ٢٠٣٠ - ٢٠٥٠ بما يوازى ١ و ٣١ درجة مئوية ، وسوف يؤدى إلى ذوبان جبال الثلج ويرتفع مستوى البحار ، فيغرق ١٨ / من مساحة الأرضى بالكرة الأرضية .

(١٦) حالة المياه : Water Statement

وتعنى وجود المياه العذبة أو ندرتها . ويمكن التمييز بين أربعة مجموعات من دول الوطن العربى من حيث وفرة المياه .

- دول لديها وفرة مائية فى المستقبل القريب (العراق ، السودان ، موريتانيا ، سوريا) .
- دول تدخل الآن فى نطاق ندرة المياه (مصر ، المغرب ، عمان ، لبنان ، الصومال) .
- دول معرضة لنقص مزمن فى المياه (تونس ، الجزائر ، جيبوتى) .
- دول ليس بها مصادر مائية أو بها نقص شديد فى المياه (البحرين ، اليمن ، الإمارات ، السعودية ، قطر ، الأردن ، البحرين ، الكويت) .

(١٧) المياه الملوثة : Polluted Water

هى المياه غير النظيفة التى تهدد بقاء الجنس البشرى . فالمياه الملوثة التى تستخدم فى

الشرب أو غسل الطعام أو الأواني أو الاستحمام تؤدي إلى الأمراض الآتية :

التيفود - الكوليرا - الدوسنتاريا - الإسهال (الذي يتسبب سنوياً في وفاة ٦ ملايين طفل في البلاد النامية) - التهاب الكبد المعدي - البلهارسيا (التي من أعراضها الحصى وآلام الكبد والبثور على الجلد) .

كما أن بعض الحشرات الشديدة الصلة بالماء ، مثل البعوض ينقل الملاريا (يقدر عدد المصابين به سنوياً بنحو ٨٠٠ مليون نسمة) وأيضاً الحمى الصفراء .

كما أن الافتقار إلى المياه يؤدي إلى : التراخوما وهو مرض فيروسي يصيب الأجزاء الخارجية للعين ، وقد يؤدي إلى فقدان البصر إن لم يعالج ، والجرب والبرص وتمغن الجلد والقروح . كما أن نقص المرافق الصحية يؤدي إلى الاتكستوما . من هنا كان المصري القديم يقسم بأنه (لم يلوث ماء النيل) .

(١٨) الأكسجين المستهلك في المياه:

The Consumed Oxygen in Water

فالأكسجين الحيوى المستهلك هو مقياس يستخدم لمعرفة تلوث الماء بالموارد العضوية ، ويعرف بأنه كمية الأكسجين المستهلك من قبل البكتريا الهوائية لإتمام عملية الأكسدة الكلية للمواد العضوية في الماء . وبعبارة أخرى ، هو كمية الأكسجين اللازمة للبكتريا المعككة من أجل تحليل المواد العضوية في لتر واحد من الماء الملوث . ومن المعروف أن البكتريا الهوائية تنشط في أكسدة المواد العضوية كالنظف في توفر الأكسجين في الماء . وبناء على ذلك ، كلما كان التلوث العضوى للماء مرتفعاً ، زاد الطلب البيولوجي على الأكسجين . ونظراً لأن كمية الأكسجين المستهلك تتأثر بعوامل كثيرة منها درجة حرارة الماء وغيرها ، فقد اتفق عالمياً على اختيار قياس لمعرفة كمية الأكسجين الحيوى المستهلك بعد خمسة أيام ، وعند درجة حرارة ٢٠ سيليزية ، وتسمى عندها $5/20$ (BOD) . وإذا كانت النباتات على اليابسة تسهم في توفير كميات كبيرة من الأكسجين ، فإن كميات الأكسجين الكبيرة والمذابة في الماء واللازمة لاستمرار حياة الكائنات البحرية تتوافر من خلال عملية تقشير ضوئي ، حيث توحد نباتات مائية دقيقة جداً ، تسمى البلاكتون النباتي ، والتي تتركز في الطبقات السطحية من الماء ، تقوم بإنتاج حوالي ٧٠٪ من المادة العضوية في المحيطات والبحار في عملية البناء الضوئي ، حيث تختص ثاني أكسيد الكربون وتطلق الأكسجين .

(١٩) الدهون الضارة والدهون المفيدة :

The Harmful Fats and the Useful Ones

الدهون هي مصادر من مصادر الطاقة الأساسية بحجم الإنسان . وتستخدم هذه الطاقة في وظائف الجسم المختلفة ، وما يزيد عن الحاجة يتم تخزينه بالأنسجة الدهنية بالجسم حين الحاجة إليه . ويحتوى معظم الدهون على جزئ واحد من مادة الجلسرين ، وثلاثة أحماز من الأحماض الدهنية . وتكون معظم الدهون الحيوانية مشبعة وبالتالي ضارة ، ومعظم الدهون النباتية غير

مشبعة وبالتالي نافعة . لكن لكل قاعدة استثناء ، ومنها أن الدهون التي بالأسماك والدجاج نجد أنها من النوع غير المشبع النافع ، في حين نجد أن زيوت النخيل وحوز الهند رغم أنها نباتية ، إلا أنها غنية بالدهون المشبعة التي تجعلها شديدة الضرر وتسبب تصلب الشرايين والذبحة الصدرية ، كما أن هدرجتها وتحولها إلى شكل أكثر صلابة - كما هو الحال في السمن النباتي - يفقدها العديد من الخواص المفيدة ، ويجعلها دهوناً مشبعة . وكلما زاد تناولها ، ارتفع معدل الكوليسترول بالدم ، وزاد خطر التعرض للأزمات القلبية وتصلب الشرايين .

(٢٠) المكياج الغذائي : Natural Make-Up

وهي المواد الكيميائية الحافظة ، حيث تستخدم مركبات الألوان اليوم على نطاق واسع في معظم الأغذية المصنعة ، لتكسيبها طعماً لذيذاً ، أو تعديل من نكهتها ، أو تحفظها ، أو لتحسين شكلها . وقد حسب العلماء عدد هذه المركبات فبلغ ٢٥٠٠ مركب كيميائي ، يوجد في قائمة طويلة من أصناف الطعام والشراب ، قدرت بأكثر من ستين صنفاً ، أكثرها خطورة وسمية ما درج عليه العمل منذ سنوات طويلة على استخدام المواد الكيميائية في تلوين طعام الأطفال وشرابهم ، وما يتناولونه من لحوم مصنعة ملونة تصيب أطفالنا بأمراض محققة ، حيث تشير نتائج التجارب الصناعية إلى أن إضافة مادة الأكسدة الصناعية بمعدل ٥٠٠ ملجم لكل كيلو جرام وزن حي ، يؤدي إلى الإصابة بسرطان الكبد والكلى بصورة مؤكدة ، وأن مادة اللعلى والأسراتن المكسبة للون ، تؤثر على نخاع عظام الأطفال ، وعلى معدل نمو العظام وحدوث الأليسيا وضعف جهاز الهضم . ونظراً لخطورة مواد المكياج الغذائي : فقد خفضت منظمة الصحة العالمية ومنظمة الأغذية والزراعة القائمة المسموح بها دولياً في نهاية الثمانينات من ٣١ لوناً صناعياً إلى عشرين فقط ، هذا على المستوى العالمي .

(٢١) المرجانيات

تتكون على السواحل الدافئة . وتصنع حبات مرجانية تسبح داخلها وحولها مملكة الأسماك بكل أنواعها . وتحافظ المرجانيات على توازنات البحار ، ويبلغ عمرها ٤٠٠ مليون سنة . وتتمكن سواحل ١٠٥ دولة مساحات كل الشعاب المرجانية ، حيث تغطي ما يساوي ٩٠٠ ألف كيلو متر مربع ، من السطح بالأعماق بعمق ٣٠ متراً . وأجمل الشعب المرجانية في البحار الحارة والمعتدلة ، في الهندي ، المحيط الكاريبي ، استراليا والبحر الأحمر . وتكثر على الواجهة الشرقية للقارات المحمية ، من الرياح الغربية السائدة . والمرجانيات تعتبر من الحيوانات . وتتألف من ثلاثة أنواع ، منها الشعب الحدية وهي القريبة من السواحل ، والشعب الحاجزة وهي المنفصلة عن الساحل ببحيرة عميقة ، والثالثة هي الجزر المرجانية وهي عبارة عن حلقات من الشعب تحيط ببحيرة ضحلة وتحتل تكوين نطفي لجزر الباسيفيك ، وهي التي يسمى السياح لممارسة هوايتهم وسباحات الفوص فيها . وكما يعلم خبراء الزراعة عمر الشجرة من تعداد دوائرها ، وكما يعلم الأطباء عمر الإنسان من أسنانه ، فإنهم يعلمون عمر الشعب المرجانية من هيكلها .

(٢٢) المدن العملاقة : Huge Cities

المدن الضخمة " الميجاناون " أصبحت الآن فى حاجة ماسة إلى التخطيط ببراعة ، لأن معظم التنو فى المدن العملاقة ، يحدث فى مستوطنات غير قانونية ، تحت بوضع البد ، وبدون تخطيط ، الأمر الذى يجعل آليات توجيه استخدام الأرضى عديم الجدوى . وتسمى هذه المجتمعات المحلية غير القانونية بأسماء مختلفة مثل " العشش " ، و " العشوائيات " ، وهى تضم ما بين ٣٪ و ٦٠٪ من سكان مدن العالم الثالث . والطريقة الوحيدة لمعالجة مدن الصفيح هذه غير الصحية ، هى إجراء اصطلاحات اقتصادية واجتماعية شاملة ، تقتلع المشاكل جذرياً . وفى العالم ، يوجد عشر مدن سكانها يفوق العشرة الملايين نسمة ، وهى بالترتيب : نيويورك ، لندن ، طوكيو ، باريس ، شنغهاى ، بيونىس آيرس ، شيكاغو ، موسكو ، كلكتا ، ولوس انجلوس .

التربية البيئية : The Environmental Education

وهى التربية التى عن طريقها تتم عملية التوجيه : المرفى والوجدانى والمهارى ، ليتعرف المتعلم على جميع جوانب البيئة من حوله ، سواء أكانت طبيعية ، أم مادية ، أم ثقافية ، أم اجتماعية ، أم اقتصادية ، أم سياسية ، إلخ .

وبذا يستطيع المتعلم التعامل مع البيئة بسهولة ويسر ، وأن يعمل على المحافظة عليها ، وعدم استغلالها بطريقة سيئة تسهم فى تدميرها أو تخريبها أو تلوثها .

لذا ، تهدف مناهج التربية البيئية إلى تعريف التلميذ بالقواعد والأسس ، التى عن طريقها يتعلم التلميذ أنسب الوسائل والطرق التى تساعد على عدم العبث بالنواحي والمظاهر البيئية المحيطة به ، وأن يتعلم أيضاً كيفية المساهمة فى مقابلة العوامل التى تسعى بقصد وسوء نية إلى تدمير البيئة .

الإنسان والخبرة

أولاً : الإنسان :

مصطلحات مباشرة :

(١) الإنسان : Man

* يختلف الإنسان عن الحيوانات الدنيا لأنه يحتفظ بخبرته الماضية ، فما يحدث في الماضي يعيش ثانياً في الذاكرة .

* إن الإنسان الذي لا يزال طفلاً في فهم نفسه ، قد وضع في يده أسلحة مادية ذات قوة لا سبيل إلى حصرها ، وهو يلعب بهذه الأسلحة كطفل .

* بينما الإنسان جد مختلف عن الطيور والوحوش ، إلا أنه يشترك معها في وظائف حيوية أساسية ، ويتعين عليه أن يصطنع نفس الملاحظات الأساسية إذا أراد أن يستمر سبيل حياته

* ومعرفة الإنسان لنفسه معرفة موضوعية ، تبين له أين مواضع القوة وأين مواضع الضعف في تفكيره وأدائه ، كما تخرجه من أوهامه (أحلام اليقظة) عن حقيقة ذاته ، ويبدأ بوجه بصره نحو حقيقة الإنسان داخله .

(٢) الإنسانية : Humanity

* نحن الذين نعيش الآن ، أجزاء من إنسانية تمتد جفورها إلى الماضي البعيد ، إنسانية تفاعلت مع الطبيعة .

* ثمرات الحضارة التي نعتز بها إلى أقصى حد ، ليست منا ، ولا من صنع أيدينا . وإنما هي موجودة بفضل المنجزات والآلام والمكابدات التي عاناها المجتمع الإنساني على نحو موصول ، والتي تشكل منها حلقة .

(٣) الحياة الإنسانية : Human Life

* تتكون الحياة الإنسانية من مجموع الخبرات المتكاملة ، والتي يكون لكل منها بداية وحركة نحو النهاية ، ثم تحقيقها لنهايتها ، وترتبط جميع الخبرات برباط واحد يجمعها ليكون منها لحناً منسجماً أو نسفاً موجعاً هو الحياة .

(٤) الطبيعة الإنسانية : Human Nature

* كل شيء يتميز بالخصيصة الإنسانية يكتسب بالتعلم وليس فطرياً ، على الرغم من أنه لا يمكن اكتسابه وتعلمه بدون التركيبات الفطرية التي تميز الإنسان عن غيره من الحيوانات .

* إن السلوك في الكائنات الإنسانية منظم على نحو معين ، ودرجة أنه يترتب عليه كل ما نسميه الحضارة والثقافة والقانون والفنون الرفيعة والصناعية ، واللغة والأخلاق والنظم والشرائع والعلم ذاته .

- * إن النظم السياسية والاقتصادية المعاصرة حاصلة حتمية ونتاج للطبيعة الإنسانية ، كما أن المصلحة الذاتية والأثرة والاستئثار متغلغلة فى نخاع الطبيعة الإنسانية .
- * يمكن التمييز بين نظريات الطبيعة الإنسانية التالية :

- حرية الروح :

الروح لا تعتمد على الجسم ، وتعمل كعامل أخلاقى حر .

- الإنسان كحيوان طبيعى :

يعمل الإنسان طبقا لقوانين الطبيعة والمؤثرات الموجودة فيها .

- الإنسان كمجال للطاقة :

يعمل الإنسان كقوة ديناميكية فاعلة فى بيئته من أجل تحقيق أغراضه وأهدافه التى يجب أن تتوازن مع أغراض وأهداف الآخرين .

(٥) المعرفة الإنسانية : Human Knowledge

* هى محصلة التفاعل المستمر بين الإنسان وبيئته ، والتى تؤدى تغيراتها المستمرة إلى ظهور الحقائق الجديدة . وكلما كانت المعرفة لها تطبيقاتها الواضحة فى الحياة العملية ، اتسمت بالصدق والدقة ، وهى بذلك تؤدى إلى تغيير الفرد من ناحية ، وتغيير العالم الخارجى من ناحية أخرى ، وبذلك تسهم أيضا فى حل المشكلات التى تواجه الفرد فى علاقته بغيره من المواطنين من جهة ، وفى علاقته بمجتمعه وبيئته الطبيعية من جهة ثانية . والمعرفة دوما مستمرة ومتجددة ، لأن الحقائق التى نكتشفها ونقول عنها إنها جديدة ، إنما هى فى حقيقة الأمر بمثابة الأساس المنطقى لحقائق أخرى سيتم اكتشافها فى القريب العاجل ، إذ أن حقائق العلم قابلة للتجديد والتعديل ، كما أن العلم بحقائقه المختلفة تراكمى البناء . وهكذا يكون التكامل المعرفى عملية مستمرة ، وذلك يعنى أن المتعلم لا يكامل بين خبراته مرة واحدة فقط ، إنما يعيد هذه العملية بصفة دورية ، وبخاصة عندما تقع بين يديه أو عندما يحتك بحقائق ومعلومات جديدة تماما ، فيقوم بتحليل الخبرات التى سبق تكاملها ، فيقف بذلك على الأجزاء المكونة لها ، فيستطيع أن يكاملها من جديد بصورة تكاملية أخرى جديدة .

(٦) نظريات ذكاء الإنسان : Theories Of Human Intelligence

* نظرية الذكاء الفطرى :

الذكاء هو القدرة الفطرية التى تمهد مدى كفاية الفرد وقدرته على التعلم ، والذكاء بهذا المعنى موروث ومولود مع الإنسان .

* نظرية الذكاء التامى :

يملك الفرد القدرة على اكتساب المعانى من خلال الخبرات التى يمر بها أو يعيشها ، وعن طريق المواقف التى يواجهها ، وهو إذ يقوم بتحليل خبراته ، إنما يحسن حياته ويرقى بها ويصبح سلوكه أكثر ذكاء .

مصطلحات متنوعة :

(1) الاتجاه : Attitude

* استجابيات الفرد التي تعبر عن مدركاته ، ومعتقداته ، واستعداداته السلوكية نحو بعض الموضوعات والمواقف ، التي تعرض عليه أو يتعرض لها ، بطريقة لفظية أو في شكل إجراءات عملية .

(2) الأخلاق : Morality

* إن الأخلاق مسألة تفاعل بين شخص وبيئة اجتماعية ، على كون المشي تفاعلا بين الأجل وبيئة جسمية ، سواء بسواء .
فإذا كان مستوى الأخلاق متدنيا ، فمرد ذلك إلى التربية الناجمة من تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية المعيبة .

* إن الأخلاق معنية ، ولها مساس بأي وكل نشاط تدخل فيه محتملات بديلة ، إذ كلما وجدت الأبدال نجح فرق بين الأفضل والأسوأ .

* كل الأحكام الأخلاقية تجريبية ، ومن ثم خاضعة للمراجعة .

* لا تقتصر القضايا الأخلاقية على الامتثال والانحراف ، وإنما تتركز في قيمة التدابير والنظم الاجتماعية ، والقوانين الموروثة التي تبلورت وترسبت في شكل نظم ومؤسّسات ، وكذلك في التعبيرات المرغوب فيها .

* لا يمكن أن تستمر الحياة الأخلاقية بدون عون وسند بيئة أخلاقية .

(3) الاعتقاد : Belief

* إن الاعتقاد تجريبي وفرضي ، وهو ليس شيئا يتصرف الفرد بمقتضاه فحسب ، وإنما هو شئ يتشكل ويصاغ بالقياس إلى وظيفته كموجه للسلوك .

* لا توجد عقيدة - أيا كانت - بلغت من الرسوخ والاستقرار والتسليم حداً يعفيها من التعرض لمزيد من التمحيص والبحث .

(4) الأفكار : Ideas

* لا تعتبر الأفكار حقيقية خالصة إلا إذا كانت أدوات للبحث عن مادة لحل مشكلة .

* إذا ألفينا الأفكار وما يترتب عليها ، لن يكون الإنسان خيرا من وحوش البرية

* يريض محلك الأفكار (وأبضا محلك التفكير بهامة) في نتائج الأعمال والتصرفات والأحداث التي تفضي إليها الأفكار . أي يريض محلك الأفكار في التدابير الجديدة ، في الأمور التي تستحدث في الوجود .

* إن الأفكار تجريبية ليس إلا ، أو هي بمثابة فروض عاملة ، حتى يتسنى تعديلهما أو نبذها أو تأييدها وإثباتها على محك النتائج الحادثة بمقتضى العمل بهذه الأفكار .

(5) الانتماء : Belonging

* يعني تجميع الفرد بمن يرتبط وإياهم بمصالح وأهداف مشتركة ، وآمال ومخاوف ومعتقدات وقيم واتجاهات مشتركة في جماعة واحدة ، توفر له عضويتها إشباع تلك الحاجات الاجتماعية

- * كلمة الانتماء : كلمة عامة وهي خصيصة أساسية للإنسان الذي يعيش في مجتمع ، وله أسرة ، ويؤمن بعقيدة ، ويمارس حرفة أو مهنة ، ويجب وطنه .
- * هو حاجة إنسانية للتواصل مع الآخرين .
- * هو كلمة تتضمن شعور الفرد بكونه جزءاً من مجموعة أشمل (أسرة ، قبيلة ، ملة ، حزب ، أمة ، جنسية الخ) ويحس بالاطمئنان المتبادل بينه وبين هذه المجموعة ، فيؤمن بأن كل ميزة لها هي ميزته الخاصة .
- * الانتماء هو تطور وتقدم الاتصال الاجتماعي ، ولذلك فالفرد الاجتماعي يكون لديه استعداد كبير للانتماء .
- * هو شعور اجتماعي نفسي يدفع الفرد إلى الارتباط بالموجودات .

(٦) الإيمان : Faith

* إن المسؤولية التي تقع على عاتقنا ، هي حفظ ونقل وتنقيح وتوسيع وتقديم تراث القيم التي تلقيناها ، بحيث أن أولئك الذين يأتون من بعدنا يأخذونها عنا ، وهي أكثر تماسكاً وصلابة ، وأوفر أماناً وصوناً وإحكاماً ، وأوسع مدخلاً ، وأوسع وأشمل مما تلقيناها . ما تقدم يمثل العناصر اللازمة لتحقيق الإيمان المشترك لأية جماعة من الجماعات ، وهو الإيمان المضمّر - بطريقة ضمنية - كمقيدة مشتركة بين أفراد تلك الجماعة . ويتطلب تحقيق الإيمان المشترك ، جعل المضمّر معلوماً واضحاً ، والضمني صريحاً ومجاهراً .

(٧) التصنيف : Classification

* الصنف هو المقولة التي تنسب إليها صور مختلفة . والصور تشكل فئات .

* لابد من فرز الأشياء وترتيبها بحيث ييسر لنا تجميعها في فئات الأداء الناتج لبلوغ الغايات .

* إن التصنيف يجعل نطف المسالك المقطوعة والوعرة في الخيرة إلى نظام حسن التنسيق والتنظيم من الطرق ، الأمر الذي يحفز ويروج الاتصال والنقل والبلاغ في البحث ويدفع بها قدماً .

(٨) التطور : Evolution

* قد يكون الإنسان شكلاً واحداً من الأشكال التي يمر خلالها التطور ، ولكن هذا كل ما في وسعه أن يكونه .

(٩) الحق (الصدق الفعلي) : Truth

* إن اختيار الحق على أساس أنه موضوعي ، والباطل على أساس أنه ذاتي ، يعتبر إجراءً متحيزاً ، ولا موضوع له .

* إن الحق هو الصحيح ، وهو يعني ما ثبت صحته ، ولا يعني شيئاً سوى ذلك . ولا يوجد سوى طريق واحد مضمون يقضي إلى الحقيقة ، ألا وهو طريق البحث الصبور التعاون ، الذي يعمل بالملاحظة وأدوات البحث والتسجيل ، والرصد والتأمل المتأمل الخاضع لإحكام الضبط والدقة .

(١٠) الحق : Right

- * هناك أساس معقول للمقولة : " فكرة الحق أو الصحيح خاضعة لفكرة الخير أو الطيب ، حيث إنها تعبير أو تفسير للطريق السديد لبلوغ الخير " .
- ولكن معضون هذه المقولة يدل على جماع الضغوط الاجتماعية الواقعة علينا لتحملنا على أن نفكر ، ونرغب بطرق بعينها .
- * ويمكن للحق أن يصبح فى الحقيقة الطريق إلى الخير فقط إذا كانت العناصر التى تكون هذا الضغط المستمر مستنيرة ناهضة ، وعندما تصبح العلاقات الاجتماعية نفسها معقولة ومقبولة .

- * إن مفهوم الحق بمعنى القسط يرتبط فى حالات كثيرة بعنصر التحتم والعرض والإلزام ، كما هو الحال فى علاقة الفرد بالمجتمع أو الدولة التى قد تمارس إكراها ماديا أو تمسقا فعليا بدعوى المحافظة على النظام القائم والتشريعات الموجودة .
- * إن مفهوم الحق بمعنى القسط يرتبط فى حالات قليلة ونادرة بمفهوم المراضاة والخير والبر ، كما هو الحال فى علاقة الابن بالأب ، إذ عندما يقول "أب" هذا حق وصح ويجب عمله ، فإنه يرجو من أدا - الفعل الخير والبر لابنه .

(١١) الحقيقة : Reality

- * الحقائق - غير التجريبية - حقائق لا وجود لها ولا يعتد بها .
- * الحقيقة لفظ إشارى دال ، فهى كلمة تستعمل لدلالة ، عينا على كل شئ يحدث .
- * الزمان والذاكرة فناتان حقيقيان ، ذلك أنهما يعيدان صب الحقيقة وتشكيلها وفقا للهرى والرغبة والتمنى .
- * تشكل الطريقة التى نسميها " العملية " - بالنسبة للإنسان الحديث - الوسيلة الوحيدة المعول عليها لكشف حقائق الوجود وفنها .

(١٢) الحكمة : Wisdom

- * الحكمة هى حاضنة ومرضعة كل الفضائل .
- * تختلف الحكمة عن المعرفة فى كونها التطبيق العملى لما يعرف ويعلم على التسبير الذكى لدقة شئون الحياة الإنسانية .

(١٣) الخلق : Character

- * من الممكن قراءة الخلق عن طريق أعمال الفرد وتصرفاته .
- * إن الخلق هو تداخل وتطرق وتوغل العادات وتفاعلها بعضها مع بعض .

(١٤) اختيار : Liberty

- * إن الخيار ليس محض فكرة ، أو مبدأ مجرداً ، وإنما هو قوة فعالة لأداء أمور معينة بالذات .
- * لا يوجد شئ يسمى الخيار على العموم ، أو الخيار كما يقال على الإطلاق .
- * الخيار مسألة اجتماعية ، وليست مجرد دعوى أو مطلب يصدر عن الفرد كشخص ذاتى .

(١٥) الذاتية : Individuality

* الذاتية ليست هبة معطاة في الأصل ، وإنما هي خصيصة تخلق تحت تأثير حياة الجماعة المشتركة .

* الذاتية في المعنى الاجتماعي والأخلاقي ، شئ يصنع ويعمل ، فهي تعنى المبادرة والمبادرة ، والابتداع وسعة الحيلة ، والتدبير في غزارة وخصوصية وتنوع . كما تعنى تحمل المسؤولية في اختيار العقيدة والمسلك .

(١٦) الذاكرة : Memory

* الذاكرة خبرة غير مباشرة Vicarious تتمثل فيها كل القيمة الانفعالية للخبرة الفعلية وتقليباتها ودوراتها واضطراباتنا .

(١٧) الذكاء : Intelligence

* الذكاء - يصح في حوزتنا - بالدرجة التي نستعمله بها ونقبل مسئولية نتائجه .

* الذكاء يحول الرغبات إلى خطط عمل .

(١٨) الرغبة : Desire

* إن الرغبة هي الدافع الحاث المتقدم السليط للمكائنات الحية ، والتي عن طريق النشاط الذي تمارسه ، تحقق النتائج التي تقصدها .

* إن للرغبة تأثيرا قويا نافذ المفعول في المعتقدات الفكرية .

* الحاجة والرغبة - اللتان ينشئ منهما هدف واتجاه الطاقة - يتجاوزان حدود الوضع الراهن القائم .

إنهما - على نحو موصول - يفتحان الطريق إلى المستقبل الذي لم يتم اكتشافه ، ولم يتم بلوغه وإدراكه .

(١٩) الرموز : Symbols

* الرموز أبدال مختزلة منكشفة تحمل محل الأشياء والأحداث الحقيقية .

* بدون الرموز يستحيل التقدم الفكري - وبها ليس ثمة حد يوضع أمام التطور العقلي - سوى الحماقة والحرق والغباء الموروثة .

(٢٠) الروح : Soul

* التأكيد الجازم بأن شخصا بعينه له روح أو لديه روح عظيمة ، إنما يعبر عن أنه يتميز على نحو فائق وبدرجات بارزة - بصفات وخصائص من المشاركة والإسهام والمؤالفة الحسية السخية المنسقة المتناغمة - في كل مواقف الحياة .

(٢١) السلوك : Conduct

* كل سلوك هو تفاعل بين عناصر الطبيعة الإنسانية ، والبيئة الطبيعية والاجتماعية .

* أما آداب السلوك Manners ، فليست سوى أخلاق صفري ثانية .

(٢٢) الطبيعة (الوجود الخارجى العقلى الثابت) : Manners

* ليست الطبيعة نظاما لا سبيل إلى تغييره وتعديله ، وإنما هي مجموعة أو حزمة من التغييرات غير المحدودة .

- * بيت الإنسان هو الطبيعة ، فأهدافه وغاياته ومآربه يتوقف بلوغها وتنفيذها على الظروف والأحوال الطبيعية ، وإذا انفصلت عن مثل هذه الظروف والأحوال الطبيعية فإنها تصبح ألاماً جوفاء ، وإغراقاً عقيماً في الوهم .
- * ليس عند الطبيعة تفضيل تؤثر به الأشياء الصالحة على الطالحة ، وإنما تنتج طواحيها وتخرج أي نوع من الخنطة أو الطعنة بلا مبالاة ولا اكتراث - لا مع ولا على .
- * إن الوضع الإنساني واقع بصفة كلية في داخل الطبيعة . وهو يعكس سمات الطبيعة وخصائصها ، ويبراهين بينة لا تقبل الجدل أن في الطبيعة نفسها ، تربط الصفات والعلاقات والملاصق الفردية المميزة والتناسقات المطردة المشابهة ، والنهائيات والفاعليات والطوارئ غير المنتظرة واللزوميات ، ارتباطاً وثيقاً لا انفصام له

(٢٣) العادة : Habit

- * العادات المرتببة المطردة النسق ، عادات آلية لا تحتاج إلى تفكير ، والعادات (المرذولة) هي عادات مبتورة من النهى لدرجة أنها تتنافر مع نتائج التصميم الراعى والتدبير الحاسم .
- * ليس من الميسور على الناس أن يخلعوا عادات تفكيرهم القديمة وينبذوها نبذ النواة ، وليس في وسعهم أبداً أن يخلعوها جميعاً بالمرة .
- * لا ريب أن العادات تمجد تخوء الفكر وتقيد مداره ومداه .
- * العادة طاقة منظمة في مسالك أو مجار معينة .
- * يمكن اعتبار العادة طريقة غير مباشرة تحقق بتعديل الظروف وبالاختيار ، والتصحيح الذكي للموضوعات التي تشغل بالنا ، والتي تؤثر في تحقيق واكتمال ورغباتنا .
- * جوهر العادة قابلية مكتسبة تصبح بمثابة ميل أو استعداد مهيباً لأساليب أو طرر من الاستجابة . وليس لمجرد تصرفات معينة ، إلا إذا كانت هذه التصرفات معينة في ظروف خاصة تعبر عن طريقة سلوك .

(٢٤) العدل : Justice

- * إن العدل حق مخول يعود على المرء بصفته منتصباً لجماعة ما ، وليس خلافاً لذلك

(٢٥) العقل : Mind

- * العقل ليس مشاهداً سليباً للكون ، وإنما أنتج - ولا يزال ينتج - نتائج معينة .
- * يدل العقل على نظام المعاني يرمته كما تتجسد في منجزات وأعمال الحياة العضوية ، والوعى في كائن حي ناطق بلفظ ، يدل على دراية وإدراك أو تمييز للمعاني ، فهو إدراك وإحساس بالأحداث الواقعية الفعلية سواء الماضية والحاضرة والمقبلة في معانيها ، بمعنى الحياة الحقيقية للأفكار .
- * إن العقل الذي فتح أبوابه للخبرة ، ونضع بواسطة نظامها ، يدرك ضالة ومواطن عجزه وقصوره ، وهو يعلم أن رغباته ومسلماته وإقراراته ليست مقاييس نهائية للكون ، سواء في المعرفة أو في السلوك .
- * لم يعد العقل مجرد شاهد يطل على العالم من الخارج ، ويجد ذروة رضاء في متعة

التأمل المكتفى بذاته . فالعقل فى داخل العالم كجزء متكامل ملتحم فى سبيل العالم الماضى قدما على نحو موصول . وهو يتميز كمقل بحقيقة أنه أينما يوجد ، تحدث التفسيرات بطريقة مرجحة فى اتجاه واحد محدد ، من الغامض والمجهول والمضيق والمشكوك فيه ، إلى الواضح والمعلوم والمؤكد والمستقر والبين .

* العقل شئ أكثر من الوعى ، لأنه الركيزة الباقية الأصلية - على الرغم من أنها متغيرة - التى يشكل الوعى مقدمتها الأساسية . والعقل يتغير ببطء عن طريق التعلم أو الرعاية المشتركة والمزودة للاهتمام والظرف القائم .

* العقل توجد ، وتؤدى عملية التعرف .

* ذلك النمط من أنماط السلوك الذى يتبدى عندما نحاول رسم الطريق المؤدية إلى هدف أردنا بلوغه ، فليس الهدف المختار فى ذاته عقلا لأنه وليد الرغبة وحدها . وليست النقطة التى يبدأ الإنسان منها السير على الطريق عقلا لأنها مبدأ مفروض . أما العقل ، فهو رسم الخطوط الواصلة بين هذا المبدأ المفروض من جهة ، وذلك الهدف المطلوب من جهة أخرى .

* العقل هو وحده الفاصل بين الحق والباطل ، وبه وحده يصيح الإنسان سيد محبسه . رغبات الإنسان قد تدفعه إلى سن القوانين وإقامة التقاليد ، ثم تعود فتفريه بأن يتحلل مما قد سن أو أقام ، وأما ما بنى على العقل فهو ثابت على الدهر لا يزول .

* لا تنطق كلمة العقل إلا على الحركة الانتقالية من المقدمات إلى نتائجها ، ومن المراحل إلى غاياتها ، وأما الإدراك لشئ بذاته ، كأنظر إلى البقعة اللونية الصغراء (مثلا) ، أو تركيز الذهن فى فكرة من الأفكار أو مبدأ من المبادئ دون الانتقال من هذا التركيز إلى النتائج التى تنفرع منه ، فذلك لا يتدرج فى مفهوم العقل ، وله أسماء أخرى ، فهو إدراك حسى فى حالة البقعة اللونية ، وهو إدراك حدسى فى حالة التركيز الذهنى على فكرة أو على مبدأ معين ، دون الزحزحة عنه إلى ما يترتب عليه من أفكار وأعمال .

* العقل يعالج الواقع كما يقع ، وأما الخيال فيصور الممكن ، الذى لو أسعفته الظروف ، خرج من الإمكان إلى عالم الواقع .

(٢١) العلاقة : Relation

* إن الإسهام المميز للإنسان الذى تفرد به عن سائر المخلوقات ، هو الوعى بالعلاقات الموجودة فى الطبيعة .

* العلاقة فى استعمالها الاصطلاحي تدل على شئ مباشر ونشط ، شئ ديناميكى وفعال وقادر .

(٢٧) العمل : Labor

* العمل يبنى ضريبا من ضروب الشغل أو الكد الذى تكون نتيجة إنجازه المباشرة لها قيمة فقط ، كوسيلة للمقايضة على شئ آخر ، أو للتبادل لقاء شئ آخر .

(٢٨) العمل الابتداعي : Creative Work

- * كل فرد - بطريقة ما ، وعلى نحو ما - مبتكر وابتداعي في كيانه ذاته ، وهذا هو معنى فردية الفرد كشخصية فذة ، وما نحتاج إليه بشدة هو التخلص من كل ما يخنق ويصنع انبثاقها وتجليها .
- * إن النشاط الابتداعي الخلاق هو حاجتنا الكبرى ، ولكن النقد - النقد الذاتي - هو الطريق المفضي لإطلاقه .

(٢٩) الفن : Art

- * إن أعمال الفن هي الوسائل الوحيدة للبلوغ الكامل غير المعوق بين الإنسان والإنسان الذي من الممكن أن يحدث في عالم زاخر بالفتوق والسدود والقبول ، التي تقيد اشتراكية الحرية ، وتسد منافذ الاتصال المشترك للجماعة الإنسانية .
- * لكون أعمال الفن تعبيرية - فهي لغة أو بالأحرى فهي عدة لغات - ذلك لأن كل فن وسيلة أو وسيط - يصير عن شيء - بلغته على نحو لا يمكن الإفصاح عنه بنفس الجودة والاكتمال - بأي لسان آخر .
- * هو المهارات والخبرات التي يتميز بها فرد دون آخر ، لأنها تتوقف على مدى حذاقة وتمكن الإنسان منها ، وفقاً لما حياه الله من إمكانيات وقدرات ، ووفقاً لما لديه من استعداد لتطوير هذه الإمكانيات والقدرات من خلال الممارسة .
- لذا ، قد يختلف الناس في الحكم على الفنون المختلفة التي هي مصدرها الذوق والعاطفة ، وهذه أمور لا يتفق فيها جميع الناس ، وإنما يختلفون في الحكم على العمل الفني الواحد من حيث القبول أو الرفض .

(٣٠) الفهم : Understanding

- * إن الكائن الذي لا يستطيع أن يفهم مطلقاً - هو على الأقل في حمى من سوء الفهم .
- * كل امتداد للذكاء كطريقة عمل ومنهاج أدا . يوسع دائرة الفهم المشترك .
- * وقد لا يعطى الفهم الاتفاق التام ، ولكنه يعطى الأساس الوحيد للاتفاق الباقي .
- * الفهم - بطبيعته ذاتها - مرتبط بالعمل وبالأداء تماماً ، كما أن المعلومات بطبيعتها ذاتها منفصلة عن العمل أو مرتبطة به فقط هنا وهناك بالمصادفة .
- * إن الفهم ليس حراً في إصدار الحكم في أي معنى تعسفي للحرية ، فلكي ندرك المعرفة وننالها ينبغي لنا أن نحكم أو نفهم بطرق محتسنة لا بد منها ، وإلا فلن ننال معرفة الموضوعات وإنما نحصل فقط على أوهام ومزاعم شخصية .

(٣١) القانون : Law

- * إن القانون من أكثر النظم البشرية محافظة على القديم ، بيد أن القانون يتغير - عن طريق الأثر التراكمي للتشريع والقرارات القانونية - أحياناً ببطء وتراخ ، وأحياناً بسرعة واندفاع .

(٣٢) القدر : Fate

- * ما أقدر الإنسان - لو أنه مارس فقط الشجاعة المطلوبة والذكاء والجهد اللازمين

لتشكيل مصيره .

* إن الظروف المادية لا تشكل حواجز لا تقهر ، أو عوائق لا يمكن التغلب عليها .

Reading : القراءة (٣٣)

* عملية لاستخراج المعنى من اللغة المكتوبة .

* نشاط لغوي ينطوي على كثير من العمليات العقلية كالربط ، والإدراك ، والموازنة ، والفهم ، والاستنباط ، والتنظيم ، والتقويم .

* عملية استقبال اللغة ، وهي عملية نفس لغوية . بمعنى : أنها تبدأ بالتمثيل اللغوي المسطور الذي وضعه الكاتب في رموز ، وتنتهي بالمعنى الذي يستخرجه القارئ . ولذا ، يوجد تفاعل أساسي بين اللغة والفكرة في القراءة . فالكاتب يضع الفكرة في رموز تمثل اللغة ، والقارئ يفهم رموز اللغة ليصل إلى الفكرة .

* قناة اتصال ، نستقبل من خلالها الرسالة باللغة المشتركة ، لكنها لا تقف عند حدود عملية استقبال اللغة المكتوبة ، حيث إنها تمثل عملية نفسية لغوية ، يقوم خلالها القارئ كـ مستخدم للغة بإعادة تركيب الرسالة - بقدر الإمكان - التي قام الكاتب بترميزها في شكل مطبوع .

* قدرة الفرد على إدراك التصورات ، وفهم اللغة البلاغية والخيال ، وإدراك التنظيم في اللغة ، وإدراك أثر السجع وترتيب الكلمات في الشعر والنثر ، وإدراك الأشكال الأدبية العامة ، والتمييز بين الموضوعات ذات المعنى السطحي والموضوعات ذات المعنى العميق ، وتقييم نوعية الكتابة .

* القراءة عملية مركبة من عدد من المهارات ، إذ أنها عملية تقوم على تضافر عدد من العوامل الفسيولوجية والعقلية والانفعالية للقارئ ، وهذه العملية تتألف من أبعاد تمثل ألوانا من السلوك يقوم بها القارئ ليحقق النجاح في القراءة ، حيث يقوم بما يلي:

- التعرف على الرموز المكتوبة والمطبوعة ، والتمييز بينها بصريا وسعيا ، ونطقها نطقا صحيحا .

- فهم المعاني الصريحة والضمنية ، والتوصل إلى الأفكار الأساسية والثانوية في ضوء خبراته ومعارفه السابقة .

- التفاعل مع المقروء عن طريق تحليله ، ونقده ، وتقويمه .

- تطبيق الأفكار والاتجاهات ووجهات النظر التي اكتسبها من القراءة في المواقف المختلفة من حياته .

* ويمكن تنمية مهارة القراءة باستخدام الكتب وغيرها من الوسائل المعينة والمفيدة في ذات المجال ، بشرط أن تتفق مع احتياجات التلميذ .

* وبالنسبة لمستويات مهارات قراءة النص الأدبي ، فهي :

- المستوى اللغوي ، ويشتمل على إدراك الصوت وفهم المفردات وفهم البناء اللغوي .

- مستوى فهم المعاني ، سواء أكانت سطحية أو ضمنية .

- مستوى فهم الأفكار ، سواء أكانت بسيطة أو عميقة .
- * وتفترض مهارة قراءة أية مادة دراسية في أي مجال معرفي مطالبتها الخاصة على التلميز ، وهي :
- المفردات .
- المفاهيم الفنية والتقنية .
- طريقة التفكير والبحث الملائم لكل مجال معرفي .
- مهارة تمييز الأفكار الرئيسة من الأفكار الداعمة ، مهارة التصور البعدي ، واتباع التوجيهات ، ومهارة الاستنتاج ، ... الخ .
- * وتتضمن مهارات قراءة الأدب ، مهارات القراءة العامة ، كذا المهارات الخاصة بالفهم والتفسير والتقييم والحكم والتذوق . لذا ، فإنها تسهم في رفع قدرة الفرد على فهم الرموز والتركييب والأنظمة اللغوية ، كذا الأساليب المستخدمة استخداما خاصا .
- * تحتاج مهارات قراءة المواد العلمية إلى مهارات يتفرد بها المجال العلمي ، مثل : مهارة قراءة الرموز والمعادلات ، مهارة رسم الأشكال الهندسية وفهم دلالات الأشكال الهندسية المرسومة ، قراءة الجداول الإحصائية والرسوم البيانية ... الخ .
- * تحتاج مهارات قراءة الدراسات الاجتماعية إلى مهارات تنفرد بها ، مثل : قراءة الخرائط ورسومها ، الرسوم البيانية للظواهر الاجتماعية ، قراءة الألوان ، استخدام الكشافات والأطالس .

(٣٤) القيادة : Leadership

- * لقد عانى العالم وكابد من القادة والسلطات أكثر بكثير مما عانى وكابد من الجماهير والكافة .
- * في المجتمعات الديمقراطية تكون القيادة مشتركة بين الحاكم ومساعديه من جهة . وبين هذا الطرف وبقية أفراد الشعب من جهة أخرى .
- * إدارة المدرسة ككل ، وإدارة الفصل الدراسي ، على أساس ديمقراطي ، بهيىء التلاميذ ليكونوا قياديين ديمقراطيين في أفعالهم وأفعالهم عندما يتحملون المسؤولية .
- * في ظل الديمقراطية ، لا يمكن الحجر على حرية الإنسان ، طالما أنه ملتزم بالتشريعات والقوانين التي يقرها النظام الديمقراطي . وبالتالي ، فإن هذا الإنسان عندما يتبوأ مركزاً قيادياً ، فإنه يلتزم بإتاحة الفرص أمام الآخرين لممارسة حرياتهم الشخصية طالما لا تتعارض مع حرية الآخرين .

(٣٥) القيمة : Value

- * لفظ " القيمة " له معنيان مختلفان تمام الاختلاف ، فهو من جهة يدل على موقف الاعتزاز بشئ . وإشارة على اعتبار أنه ثمين ونفيس - من أجل ذاته - في جوهره بعد ذاته ، ومن جهة أخرى فإن معنى القيمة كمرادف للتقويم ، بأنه عمل عقلي يميز قواعده المقارنة والحكم .
- * لا توجد قيمة إلا إذا كان هناك إشباع وحظوة ، ولكن لابد من الوفاء بشروط معينة

لتحويل الإشباع أو المحطرة إلى قيمة .

* إن القيم التى هى "خارجية" أو "طارئة" أو "أدائية" يمكن تقدير قيمتها منطقياً ، لأنها ليست سوى وسائل ، وليست غايات فى أى معنى حقيقى .

(٣٦) الكتابة : Writing

* العملية الفنية التى يتم فيها تحويل الوقائع والأحداث والآراء والأفكار والخبرات ، من تصورات ذهنية وأفكار إلى لغة مكتوبة مفهومة للقارئ .

* عملية ترتيب الرموز الخطية وفق نظام معين ، ووضعها فى جمل وفقرات إنشاء للمعانى التى تمكسها هذه الرموز مع ربط الجمل بطرق معينة ، وترتيب الأفكار والمعلومات مع الالتزام بنظام الكتابة .

(٣٧) الكلمات : Words

* الكلمات أداة للتفكير عن المعنى الذى تعبر عنه .

* الكلمات ... التى هى معد الأفكار - تحسب بكل سهولة وراحة - على أنها الأفكار .

* قد تعنى كلمة شيئاً ما فىسا يتعلق بنظام دبنى ، وتعنى نفس الكلمة شيئاً آخر فى التجارة ، وشيئاً ثالثاً فى القانون ، وهلم جرا .

* بالرغم من أن الكلمات وسائل لإيصال الأفكار ونقلها ، فإن بعض الكلمات قد تحول دون نقل الأفكار وإيصالها ، ذلك أنها محملة ومشبعة بضروب من التداعى وألوان من الترابط ، مشتقة من ماضٍ سحيق فى القدم ، بحيث إنها بدلاً من أن تكون أدوات طبيعة للتفكير ، فإن أفكارنا تصبح أدوات خاضعة لطبعة فى خدمة الكلمات .

(٣٨) الكمال : Perfection

* ليس الكمال - كهدف نهائى - ولكنه السبيل الموصول لمنازته بعملية دائنة دائنة من التقنية والإنضاج والتصفية . والإنضاج هو هدف الحياة .

(٣٩) النفس : Self

* إننا نجد أن وحدة العمليات المختصة بالنفس ، ومن ثم تفسيرها النهائى ، فى حقيقة أن الإنسان ذات .

* تفصح الذات عن طبيعتها بما تختاره .

* ليست الذات شيئاً جاهزاً معداً من قبل ، وإنما هى شئ فى حالة صيرورة مستقرة وتشكيل دائم بواسطة اختبار العمل .

* لا مناص من كوننا ذات فردية ، فكل منا ذات فريدة فذة قائمة بذاتها .

(٤٠) النقد : Criticism

* النقد هو حكم بميز فارق وتقدير دقيق . والحكم يسمى نقداً - بسداد - كلما كان موضوع التمييز معنياً بالقيم والعوائد والمنافع والخبرات .

* النقد الذاتى Self Criticism ، ومعنى أن يستطيع الإنسان أن ينقد نفسه بنفسه . ويثل النقد الذاتى أروع ما فى الإنسانية من قيم ، لأنه يعنى قدرة الإنسان على المواجهة مع النفس ، وتقدير أحكام دقيقة وصحيحة عن الأفعال التى يقوم بها .

* والنقد الذاتي دليل على موضوعية الإنسان ، وعلى تمتعه بالسلام الداخلي ، وقدرته على إصلاح مساره وتقويمه نحو الأفضل .
* إذا غالى الإنسان في نقد ذاته ، للدرجة التي يجعله يقوم بتربيع نفسه والخط من شأن ذاته بسبب الأخطاء البسيطة التي قد يرتكبها ، يكون هذا الإنسان قد وصل إلى حد الحساسية المرضية ، التي قد تؤدي به إلى العزلة عن الناس ، والاكتئاب في نهاية الأمر .

(٤١) النمو : Growth

* إن الشغل الشاغل لكل الكائنات الحية في كل الأوقات هو العيش - أى النمو - لفكرى والخلقى .
* إن النمو هو الخصيصة المميزة للحياة .
* إذا كانت التربية هي النمو - فيستعين عليها أن تحقق الإمكانيات الراهنة على نحو تقدمى موصول ، ومن ثم يجعل الأفراد أكثر مقدرة وصلاحية ببلقاء مقتضيات المستقبل ، ومكافحة ما يستجد من ظروف .

(٤٢) الواجب : Duty

* ليس ثمة شك في أن القدرة على أداء واجب محل أو مضن - إنجاز نافع جداً - ولكن نفعه لا يكمن فيما في العمل من ملل ومشقة وضئ .
* ذلك أن الأشياء ناعمة أو ضرورية لأنها كريهة أو حيلة أو شاقة ، وإنما هي ناعمة ومفيدة على الرغم من تلك الصفات لا بسببها .

(٤٣) الوجود : Existence

* الوجود يعنى وجوداً للوعى بالنسبة لربط الأسباب بمسبباتها أو ربط السبب والنتيجة ، وفي المناقشات والمداولات بين الناس ، وإدراك أن الخير أفضل بكثير من الشر مهما كانت مظاهر الشر براقعة وجذابة ، وفيه النهاية في معرفة جميع أبعاد الحقيقة .

(٤٤) الوقائع : Facts

* الوقائع الاجتماعية هي نفسها وقائع طبيعية .
* إن المثل الأعلى المنشود من المعرفة الخاصة بالوقائع المادية هو حذف كل العوامل المتوقعة على الاستجابة الإنسانية الفارقة .

(٤٥) وقت الفراغ : Leisure

* إن التحديد الحاضر للعمل هو تحديد تطابق مع الاهتمامات المادية . أما الفراغ كتحديد تطابق مع الاهتمامات المثالية ، هو نفسه حصيلة اجتماعية .

(٤٦) اليقين : Certainty

* بكل سرعة وقبول يفتن الناس أنفسهم أنهم يكرسون أنفسهم لليقين الفكرى من أجل ذاته . والواقع أنهم يريدونه بسبب علاقته وارتباطه بحماية وضمان ما يتوقون إليه ويجهلون .
* السعى في طلب اليقين هو سعى في تلمس السلام المؤكد المكفول .

ثانياً : الخبرة : Experience

مفهوم الخبرة : Experience Concept

- * تتضمن الخبرة عنصراً إيجابياً وعنصراً سلبياً ، متمزجين على نحو غريب ذي صفة مميزة .
- فمن الناحية الإيجابية ، الخبرة : محاولة ، سعى ، تحريب ، احتداد . ومن الناحية السلبية ، الخبرة : تحمل ، مكابدة ، معاناة .
- * حيثما توجد خبرة يوجد كائن حي .
- * إن الخبرة من الطبيعة مثلما هي في الطبيعة .
- * ليس في مستطاع الخبرة أن تسلم لنا الحقائق الضرورية اللازمة - الحقائق المبرهنة بالمثل - على نحو تام ، فنتائجها واستخراجاتها خاصة لا عاملة ، ومعينة لا شاملة .
- * إن الخبرة - من حيث كونها خبرة - هي حيوية قوية سابعة على موجة عالية .
- * إن الخبرة مسألة تفاعل بين الكائن الحي والبيئة - بأحيائها وأشياءها - الإنسانية والمادة والتي تتضمن جماع التقاليد والنظم والمؤسسات ، مثلما تتضمن الأشياء المحلية المحيطة .
- * كل خبرة مباشرة كبقية ، والصفة الكيفية هي التي تجعل خبرة الحياة نفسها ذات قيمة لمباشرة .
- * إن الخبرة مسألة ، أو عملية تفاعل بين الكائنات الحية مع بيئتها . والخبرة الإنسانية هي على ما هي عليه ، بسبب أن الكائنات الإنسانية خاضعة لتأثير الثقافة ، بما في ذلك استعمال وسائل محددة للتفاهم المشترك والبلاغ ، أو الاتصال المتبادل والتي تسمى في الاصطلاح الأنثروبولوجي الكائنات الحية المعدلة ثقافياً .
- * هي كيفية معرفية في ميدان ما تمكن صاحبها من القدرة على التصرف التطبيقي المناسب في المواقف التي يتضمنها هذا الميدان ، أو التي تتصل به في أي زاوية من الزوايا .
- * الخبرة هي عملية (تأثير وتأثر) يربط الفرد بينهما ، فيستفيد من ذلك في تعديل سلوكه نحو الأفضل ، وزيادة قدرته على توجيه خبراته التالية والسيطرة عليها ، وذلك يؤدي إلى تعلم الفرد .
- * للخبرة ثلاثة عناصر ، هي :
 - إنجاز أي عمل .
 - الوقوف على رد الفعل أو النتيجة .
 - الربط بين العمل والنتيجة .
- * يظهر الترابط الأفقي للخبرات ما بينها من صلات قوية في مختلف ميادين المعرفة .
- أما الترابط الرأسى للخبرات فيراعى النمو المستمر لتعلم الفرد وما اكتسبه من خبرات سابقة .

الخبرة التربوية : Educational Experience

* موقف تعليمي منظم ، يتم التخطيط له ، لتحديد محتوياته ، واللازم من الإمكانيات والموارد التعليمية ، وكذا الأنشطة والممارسات التي يمكن للمتعلم أن يقوم بها خلال هذا الموقف .

* أيضاً ، يمكن النظر إلى الخبرة التربوية على أساس أنها موقف تعليمي ، يتحقق خلاله التفاعل التام بين المعلم والتلميذ ، وذلك عن طريق قيام المعلم بتجهيز هذا الموقف بالمسيرات التي تجعل التلميذ يشارك بفاعلية ، وبذا يتغير أداء التلميذ نحو الأفضل ، وتتحقق أهداف عملية التعليم والتعلم .

* إن تحقيق الوحدة والتكامل في الخبرة التربوية التي يكتسبها الفرد المتعلم يعنى من الناحية الفلسفية إمكانية تحقيق التكامل في شخصية هذا المتعلم ، وذلك ما تسعى التربية جاهدة إلى تحقيقه ، إذ أن تكامل الشخصية الإنسانية من الأمور المهمة التي توليها التربية اهتماماً عظيماً .

* ومن الناحية الاجتماعية ، فإن الطبيعة البشرية ومواقف الحياة العادية لا تفرق في اكتساب الخبرات من أية زاوية كانت ، كما أنها لا تضع حدوداً لطبيعة كل خبرة من الخبرات ، بل على العكس ، تجمعها في كل متكامل منسجم ومتواصل الأطراف ، وذلك لمقابلة التكامل الطبيعي الذي ينبغي أن يكون موجوداً في المجتمع نفسه ، إذ بدون هذا التكامل يفقد المجتمع التماسك والوحدة بين أجزائه المختلفة . أيضاً ، فإن الناحية الاجتماعية للخبرة لا تعود فقط لتكامل المجتمع ، بل تعود كذلك إلى طبيعة المعرفة الإنسانية التي تتطلب أهمية وضرورة السيطرة الكاملة والمتكاملة على جميع جوانب المعرفة الإنسانية .

* أما الأساس النفسي للخبرة ، فيقوم على أساس أنها عملية تنظيمية تحدث في عقل وتفكير المتعلم ، لذلك يعبر النشاط التنظيمي للخبرة عن نفسه بصورة مستمرة في المواقف التي يقابلها المتعلم ، وبذا يكون المتعلم انجهاً عقلياً يجعله يسمى دوماً ليكامل بين الخبرات التي يمر بها .

* إذا لم يحدث تعديل أو تغيير جوهري في سلوك التلميذ علي النحو المرغوب فيه ، فتكون الخبرة غير ذات قيمة ، أو يمكن وصفها بأنها خبرة فقيرة Poor Experience. أما إذا اكتسب أسلوباً جديداً في معالجة مشكلة ، أو استطاع التفكير بموضوعية في بعض المواقف ، فإن الخبرة في هذه الحالة يمكن نعتها بأنها خبرة إثرائية Experience Enrichment .

* ينبغي أن تكون الخبرة قابلة للتطبيق Applicable Experience وأن تكون معدلة Modified لتصل محل الخبرة الأصلية إذا تيسر وجودها ، وأن تكون مثقلة Performed لتكون البديل لبعض المواقف الحقيقية ، وأن تكون منطقية Logical بحيث يقبلها العقل ويقرها ، وأن تكون مؤثرة Effective حتى تحقق أهدافها وتأتي بالثمار المرجوة منها ، وبذا لا يضيع الجهد والمال اللذين بذلا في تحقيقها هباءً منثوراً

دون فائدة تذكر . أيضا ، ينبغي مراعاة استمرارية الخبرة Experience
Conotunity ، بحيث يتم تقديمها في سلسلة متتالية يعتمد فيها اللاحق على
السابق ، وبذا تكون الحقائق التي تتضمنها الخبرة ، أو التي تشير إليها مترابطة
ومتكاملة .

تكامـل الخبرة :

* الخبرة كـل متكامل تندمج في تيار الخبرة الإنسانية للفرد لتصبح جزءاً لا يتجزأ منه ،
كما أن طبيعة الإنسان تقتضيه أن يحصل على الخبرات متكاملة ، وهذه الخبرات
بدورها ترتبط وتتصل بعضها ببعض بوشائج نسب قوية متينة الأساس وبـعلاقات
جوهرية أساسية .

* إن التكامل والاستمرار والاتصال في الخبرة يؤدي إلى وحدتها ، إذ أن الاستمرار
والتكامل يؤديان إلى الاتصال ، وذلك بدوره يؤدي إلى أن الخبرة تشير إلى نهايتها
دون وجود فجوات تعثر بها . وبذا ، لا يكون الارتباط بين أجزاء الخبرة مجرد ارتباط
ميكانيكي فقط ، إنما تندمج أجزاؤها اندماجاً وثيقاً يجعل من الصعب جداً التمييز
بين هذه الأجزاء أثناء حركة سير الخبرة ، فتتصف بالوحدة . وذلك يعني أن صفة
الكلية هي الصفة السائدة التي تسيطر على جميع أجزاء الوحدة بالرغم من اختلاف
وتباين وتنوع هذه الأجزاء فيما بينها .

* إن الوحدة والتكامل اللذين يميزان الخبرة ويربطان بين أجزائها المختلفة لتظهر في نسج
موحد ، متشابك مترابط الأطراف ، يعتمدان مباشرة على الذكاء والتفكير الإنساني .
إذ دون ذلك العامل لا يمكن مطلقاً الربط بين الأجزاء البعثة وجمعها في بناء واحد .

المعلم - المتعلم

أولاً - المعلم : Teacher

* هو الشخص الذي يأنفقه المجتمع لتعليم التلاميذ ، كما أنه الجسر الذي يصل بين المدرسة والمجتمع . والمعلم صاحب الرسالة ، يمكن تمييزه عن سائر البشر الآخرين لما يتميز به من سمات ، جعلت بعض الناس تشبهه بأنه : (كأنه أن يكون رسولا) .

* والمعلم الذي يمتلك من الإمكانيات والخبرات التعليمية والتربوية العريضة ، التي تساعد على تحديد الأهداف وتنظيم المحتوى والاستخدام الأمثل لطرق التدريس والوسائل التعليمية ولأساليب التقويم ، يمكن نعته بأنه مهندس العملية التعليمية ، وفي هذه الحالة ينظر إليه كصانع للقرار Decision Maker

* والمعلم ذو الفاعلية والتأثير الكبيرين ، بحيث يتمثل به التلاميذ في شتى الأعمال التي يقومون بها ، ويعتبرونه الأسوة الحسنة بالنسبة لهم ، ويقتدون به عندما يقيم ، يمثل المعلم القدوة (النموذج) Ideal Teacher .

* وتوجد أفاظ عديدة من المعلمين ، وذلك مثل : (١) المعلم المهني Professional Teacher ، ويكون من خريجي كليات ومعااهد إعداد المعلم ، حيث يتم تجهيزه بطريقة تمكنه من السيطرة على جميع الكفايات التدريسية ، (٢) معلم الشاشة Screen Teacher وهو الذي يقوم بعرض البرامج التلفازية التعليمية ، (٣) معلم الكبار Adult Teacher وهو الذي يقوم بتدريس برامج محو الأمية وتعليم الكبار ، وقد يشترك في تخطيط وتوجيه الأنشطة التعليمية للكبار ، (٤) معلم الصفار Children's Teacher ، وفي أغلب الأحيان يكون من خريجي كليات رياض الأطفال ، ويقوم بتدريس الأطفال في الحضانه ، (٥) معلم المعمل Laboratory Teacher ، وهو الذي يتحمل مسئولية تجهيز التجارب العملية ، وإجرائها منفرداً أو بمشاركة المعلمين في الصفوف النهائية من المرحلة الثانوية .

ونذكر فيما يلي بعض المصطلحات ذات العلاقة المباشرة بالمعلم :

(١) أدوار المعلم : Teacher Roles

وهي الأدوار التربوية والتدريسية والاجتماعية والثقافية والإرشادية ، التي ينبغي أن يؤديها المعلم ويقوم بها بتمكن عالٍ المستوى ، سواء أكان ذلك داخل الفصول أم خارجها .

وفي ظل المنهج التقليدي ، حيث الاهتمام بالمادة الدراسية يقع في المنزل الأولى . وغالباً ما تقتصر أدوار المعلم على النواحي التدريسية .

ولكن في ظل المفهوم الحديث للمنهج ، حيث يتم أخذ الأنشطة التعليمية في الاعتبار ، وحيث يراعى بدرجة كبيرة ميول واهتمامات واستعدادات وقدرات المعلمين ، كما يراعى أيضاً ما بينهم من فروق فردية ، تتمثل أدوار المعلم في جميع الأدوار التي سبق تحديدها .

(٢) استخدام السلطة : Employment Authority

هى الممارسات التى يقوم بها المعلم لضبط سلوك المتعلمين ، وتندرج ما بين التوجيه اللين فى ظل نظام التعليم الديمقراطي ، والعقاب البدنى أو المعنوى فى ظل نظام التعليم الديكتاتورى .

وعلى وجه العموم ، ينبغى أن يستخدم المعلم سلطته بعقلانية وموضوعية ، حتى لا يترك أثراً سلبياً فى نفسية المتعلم ، مثل : الشعور بالحقد والكراهية ، وممارسة العدوانية ضد الآخرين بما فيهم المعلم نفسه .

(٣) أسلوب القيادة : Leadership Style

وتعنى إمكانية التحكم والضبط بالنسبة لإدارة الأعمال ، وممارسة الأنشطة ، التى يقوم بها المتعلمون . وتعكس هذه الإمكانية ، مدى قدرة المعلم على تخطيط وتنظيم وتنفيذ ومتابعة وتقييم الموقف التدريسى ، كما أنها تعكس طبيعة سلوكه التدريسى : ديمقراطياً أو ديكتاتورياً . أيضاً ، تتوقف إمكانية القيادة على خبرة المعلم العلمية والوجدانية ، ومدى استفادته من هذه الخبرة فى الممارسات التدريسية الفعلية .

(٤) إعداد المعلم القائم على الأداء : Performance Based Teacher

وتم إعداد المعلم وفق القوائم التى يتم تصميمها لأشكال الأداء الذى ينبغى أن يسيطر عليه المعلم قاصداً . وكلما تكن المعلم من مستوى الأداء كما جاء بتلك القوائم ، يكون لديه القدرة على التخطيط لإعداد برامج التعليم ، وكذا القدرة على تعليم هذه البرامج .

(٥) الإعداد المهنى للمعلم : Teacher's Professional Preparation

ويعنى الممارسات والأدوات التى يتم تدريب المعلم عليها وفق خطة موضوعية ، تهدف إلى سيطرة المعلم على جميع دقائق المادة العلمية التى يقوم بتدريسها ، وتعمل على تعريفه بالعوامل التى تحقق التفاعل النام بين جميع أطراف العملية التربوية التعليمية . وعليه ، فإن الإعداد المهنى للمعلم لا يقتصر فقط على الجانب المعرفى المرتبط بالمواد الدراسية ، وإنما يمتد ليشمل جميع الجوانب المعرفية فى شتى المجالات : ليكتسب المعلم ثقافة إنسانية عريضة . ويمكن أن يتضمن الإعداد المهنى بعض التدريبات العملية والإتشائية التى قد يحتاج إليها المعلم داخل وخارج الفصل الدراسى .

(٦) تقييم المعلم : Teacher Evaluation

هو الأساليب والأدوات التقنية التى تتبع فى الحكم على الجوانب الشخصية والمهنية والثقافية والعملية والاجتماعية للمعلم .

وفى المجتمعات الديمقراطية ، يقوم التلاميذ بتقييم المعلم ، كما يقوم المعلمون بتقييم بعضهم البعض ، وذلك بجانب الجهات والسلطات الأعلى المسئولة عن عمل المدرسة .

وفى المجتمعات الشمولية ، تتركز الجهات والسلطات الأعلى هى المسئولة فقط عن تقييم عمل المعلم فى شتى المجالات .

(٧) حاجات المعلمين : Teacher's Needs

* يمكن التمييز بين الحاجات التدريسية Training Needs ، والحاجات المهنية

Professional Needs

* الحاجات التدريبية ترتبط بالملف المطلوب تغييره أو تعديله أو تطويره بالنسبة لمعلومات ومهارات واتجاهات المعلمين ، وذلك بهدف تحسين مستوى أدائهم الوظيفي .

* الحاجات المهنية ، فلا تقتصر على الجانبين : الأكاديمي والتربوي فقط ، وإنما تشمل أيضا الجوانب النفسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية ... الخ ، والتي ينبغي أن يسيطر عليها المعلم ، ليؤدى بمستوى راق ، وليكون متفاعلا مع المواقف التدريسية .

(٨) دليل المعلم : Teacher's Guid Book

* هو كتاب يقوم بوضعه مصمم أو مخطط المنهج ، بهدف وضع التعليمات والإرشادات التى تسهم فى تحقيق أهداف المنهج ، وبذا يتمكن المعلم من تحسين أدائه التدريسي ، ومن اجتياز المواقف التدريسية الصعبة التى قد تقابله بسبب عدم فهم بعض موضوعات المنهج ، أو بسبب صعوبة تدريسها .

(٩) ديمقراطية المعلم : Teachers Democracy

* هو مدى إيمان المعلم بالقيم الديمقراطية ، وبأسلوب الديمقراطية فى التعامل بين الأفراد . ويتيح المعلم الديمقراطية الفرص العديدة أمام المتعلمين للتعبير عن آرائهم واحترام مطالبهم المختلفة . أيضا ، يناقش المعلم الديمقراطية آراء المتعلمين ، ويستجيب لها إن كانت صحيحة ، حتى وإن تعارضت مع بعض آرائه الشخصية . كذلك ، يعمل المعلم الديمقراطي على مشاركة جميع المتعلمين فى التخطيط لإدارة الفصل .

(١٠) سلطة المعلم : Teacher's Authority

* تشير لفظة سلطة إلى نوع من الممارسة التعسفية ضد الآخرين .

* بالنسبة لسلطة المعلم ، فهى الصلاحيات الممنوحة له من قبل المستويات الأعلى ، لتنظيم العملية التربوية التعليمية ، وفى هذه الحالة تكون السلطة مبررة .

* إن المعلم المؤمن بالقيم الإنسانية ، يمتلك فى ذات الوقت مقومات الشخصية القوية ، ويسيطر على الكفايات العملية والعلمية والمهنية التى يتطلبها الموقف التدريسي ، يستخدم السلطة الممنوحة له فى أضيق نطاق ممكن .

(١١) السلطات الإشرافية للمعلم : Teacher's Supervision Authorities

وتتمثل فى النظام الذى يحدد خريطة العمل بالنسبة للمسائل الإدارية والفنية ، وتقررها الكوادر الوظيفية الأعلى (الموجه الفنى ، الموجه الإداري ، مدير المدرسة ، مدير الإدارة التعليمية... الخ) . وينبغي أن تتكامل هذه السلطات مع السلطة الممنوحة للمعلم ، لأنها تمثل خط الدفاع الأول بالنسبة للصعوبات التى قد يقابلها المعلم فى عمله التدريسي .

(١٢) ضبط الفصل : Classroom Control

ويشير إلى اللوائح والقوانين التى ينبغي أن يعمل بها المعلم فى إدارة الفصل . وعندما

يستعين المعلم بتلك اللوائح والقوانين ، فإنه يفقد سيطرته في حفظ نظام الفصل .
وبالتالي ، فإنه لا يستطيع ضبط سلوك وممارسات وأفعال المتعلمين .
وجدير بالذكر أن اللوائح والقوانين المنظمة للعمل داخل الفصل تنبثق أساساً من القواعد
المنظمة للعمل في التعليم قبل الجامعي .

(١٣) فاعلية المعلم : Teacher Effectiveness

إذا كانت الفاعلية تشير إلى مدى إحداث العامل للأثر المطلوب ، فإن فاعلية المعلم تشير
إلى مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التربوية المأمولة ، سواء أكان ذلك يرتبط ارتباطاً
مباشراً أو ارتباطاً غير مباشر ، بجميع أطراف العملية التعليمية . وأيضاً ، تشير فاعلية
المعلم في مدى إسهامه في تحقيق الجوانب المادية والفنية والمعنوية والاحتماعية
والاقتصادية والسياسية والإرشادية ... إلخ ، المرتبطة بالتعليم كنظومة تتداخل مع
بقية المنظومات الأخرى الموجودة في المجتمع .

(١٤) قدرة المعلم الإبداعية : Teacher's Creative Ability

إذا كانت الابتكارية تشير إلى إمكانية الفرد تحقيق الأعمال الجديدة وغير المسبوقة ، أو
قدرته على حل المشكلات بطرق غير نمطية وبأساليب غير مسبوقة ، فإن قدرة المعلم
الإبداعية تشير إلى :

- * اتباع أساليب وطرق تدريس جديدة .
- * تحقيق التفاعل التام في الموقف التدريسي .
- * التجديد في الأدوات والأنشطة التعليمية .
- * تشجيع الطلاب على وضع الحلول المبتكرة بالنسبة للنشاطات والأدوات التي يقومون
بها .

(١٥) المفهوم السلوكي لتدريب المعلمين Behavioral Concept

وهو المفهوم الذي تمكسه برامج التدريب التي تهتم بتدريب المعلمين على مهارات
الاتصال والتفاعل بينهم وبين المتعلمين ، وبذا تركز هذه البرامج على الجوانب الشخصية
والنسبة لكل من المعلمين والمتعلمين على السواء .

(١٦) المفهوم العلاجي لتدريب المعلمين Remedial Concept

وهو المفهوم الذي تمكسه برامج التدريب التي تهتم بتصحيح الأخطاء ، التي يقع فيها
المعلمون أثناء عملهم التدريسي ، أو باستكمال بعض نواحي النقص في الإعداد المهني
أثناء دراسة المعلمين في كليات ومعاهد إعداد المعلم .

(١٧) نشاطات المعلم : Teacher's Activity

هو الممارسات العقلية واليدوية التي يؤديها المعلم داخل وخارج حجرات الدراسة ، والتي
عن طريقها يمكن تحقيق أدوار المعلم المأمولة ، ويمكن أيضاً تحقيق الأهداف التربوية
المنشودة .

(١٨) وجوبية التدريب على المهارات Should Know

عندما لا يحقق المعلم الأدوار المرسومة له ، فإن ذلك يتطلب ويستوجب تدريبه من جديد

على المهارات التي لم يحقق فيها مستوى الأداء المطلوب ، وبذا يمكن أن يصل المتعلم إلى درجة الإتقان المطلوبة .

(14) ورش عمل المعلمين في الخدمة : Conducted Inservice Work Shop

قاعات تخصص للتدريبات النظرية والعملية ، وفيها يتم مناقشة المشكلات الميدانية التي يقابلها المعلمون أثناء المواقف التدريسية ، أو يتم دراسة الاتجاهات التعليمية الحديثة لبعض موضوعات المناهج التي يقوم المعلمون بتدريسها ، وليست لديهم خبرة كافية بها لقصور الإعداد المهني لهم في كليات إعداد المعلم ، أو لخداثة كبتونة تلك الموضوعات . ومن المفروض نظرياً ، أن التدريب بجذبة في ورش العمل ، يسهم في تحسين مستوى أداء المعلمين .

(15) الوسط المهني : Occupational Environment

* هو كل ما يحيط بالمعلم ، ويتعامل معه ، بحيث يؤثر فيه ويتأثر به ، وبحيث يتفاعل معه . وكلما كان الوسط المهني من الجودة والكفاءة والحداثة والموضوعية ، من حيث التنظيم والترتيب والشكل والقواعد المنظمة للعمل بين أطراف هذا الوسط ... إلخ . كلما كان تأثيره فعلاً على المعلم .

* وعلى سبيل المثال ، عندما يتم تعيين المعلم في مدرسة غرضية ، يراعى فيها كل القواعد التربوية ، وتتميز بالنظافة وحداثة الأثاث ، فذلك يترك أثراً إيجابياً في دافعية المعلم نحو العمل التدريسي . أيضاً ، عندما تكون العلاقات الإنسانية بين المعلمين في المدرسة على المستوى اللائق ، ولا توجد أية مشكلات بين المعلمين ، فذلك يكون من العوامل التي تزيد الترابط بين المعلم وزملائه الآخرين ، والتي تجعله في حالة نفسية ومعنوية عالية المستوى .

* ويؤثر الوسط المهني على الاتجاه المهني للمعلم Attitude's Professional Teacher ، إيجاباً أو سلباً ، علماً بأن هذا الاتجاه يشير إلى حالة من الاستعداد العقلي عند المعلم ، تعبر عن مدى استجابته لممارسة مهنة التعليم أو عدم قناعته بهذه المهنة . وتعكس قوة أو ضعف ذلك الاستعداد مدى قبول ورضا المعلم عن هذه المهنة ، أو رفضه وعدم الإقبال عليها .

* وبعبارة ، كلما كان استعداد المعلم قوياً للعمل في مهنة التدريس ، كلما ازداد إقباله لتفصيلاتها الدقيقة ، وكلما زادت سيطرته على الأساليب المتنوعة للتدريس .

ثانياً : الطالب / المتعلم Student / Learner

* ينبغي التمييز بين لفظي الطالب والمتعلم ، إذ أن الطالب هو كل من يلتحق بالمدرسة أو الجامعة ، بهدف الحصول على شهادة علمية . وبالطبع ، من خلال التحاق الطالب بالمدرسة أو الجامعة ، فإنه يتعلم بعض ألوان المعرفة ، ويكتسب بعض المهارات العملية والعقلية والاجتماعية ... إلخ . أما المتعلم ، فيمكنه أن يتعلم من الحياة ذاتها ، أو أية مؤسسة اجتماعية أو اقتصادية أو تربوية ... إلخ ، موجودة في المجتمع . وأحياناً ، قد لا يهتم المتعلم كثيراً بالحصول على درجة علمية ، وإنما يتعلم

من أجل التعلم نفسه .

* وبالرغم من التمييز آنف الذكر ، فإن أدبيات التربية لا تضع حدوداً بين لفظي الطالب والمتعلم ، وتتعامل معهما على نفس المستوى .

* إذا فشل الطالب في تعلمه ، فذلك يمثل مشكلة حقيقية بالنسبة له ولذويه ، أما المتعلم ، إذا لم يحقق نجاحاً مأمولاً بالنسبة له في أى مجال ، فيمكنه بسهولة - إذ ، رغب - أن يتعلم مجالات أخرى ، لأنه غير مرتبط بنظام تعليمي محدد ومقصود .

* إن مواصلة الطالب لتعليمه في المدرسة ، بتوقف بدرجة كبيرة جداً ، على الظروف المحيطة به ، وعلى آماله وطموحاته وهويته وكيونته .

* يمكن التمييز بين الأنماط التالية من الطلاب :

(أ) الطالب المتخلف عقلياً : Mental - Retarded Student

توجد عدة تعريفات للطالب المتخلف عقلياً من هذه التعريفات ، نذكر ما يلي :

- الفرد الذي يعاني من توقف أو عدم تكامل تطور ونضوج العقل ، مما يؤدي إلى نقص في الذكاء ، لا يسمح بحماية مستقلة ، أو حماية نفسه ضد المخاطر والاستغلال
- العجز الذي يعانى من إصابة أو عيب في وظائف الجهاز العصبي المركزي المتصل بالأداء العقلي الذي نقيسه باختبارات الذكاء .
- الفرد الذي يتسم بعجز القدرة على التعلم في مستوى العاديين ، دالة على التخلف العقلي .

- الشخص الذي تقل نسبة ذكائه عن ٧٠ درجة في اختبارات الذكاء الموضوعية المقتنة .

- الفرد الذي يعاني من عدم القدرة على التعلم مع التلاميذ العاديين وفي الفصول العادية .

وبالطبع ، لا يمكن للطالب المتخلف عقلياً أن يلتحق بالمدارس العادية ، وإنما يتعلم في مدارس خاصة (يطلق عليها مدارس التربية الفكرية) ، حيث يتعلم وفق بعض البرامج التي تعمل على إكسابه بعض المهارات الشخصية والاجتماعية والأعمال المنزلية والحساب وغيرها ، مما يحقق له قدراً يساعده على الاستقلال في المواقف الحياتية بدرجة ما .

(ب) الطالب المتأخر دراسياً : Slow / Backward Student

- هو الشخص الذي يكون مستوى تحصيله أو إنجازه أقل من ٨٠٪ بالنسبة لمستوى أقرانه في نفس عمره الزمني .

- هو الشخص الذي لا يستطيع تحقيق المستويات المطلوبة منه في الصف الدراسي ، وهو متأخر في تحصيله الأكاديمي بالمقاييس إلى مستوى تحصيل أقرانه .

- هو الشخص الذي تكون قدراته العقلية غير كافية بدرجة تسمح له بالانتظام ومواكبة الدراسة في الفصل الدراسي ، إذ يكون من الضعف بدرجة لا تسمح له بمسايرة السرعة العادية للتلاميذ العاديين في الفصل .

- هو الشخص الذي يجد - في أغلب الأحيان - أن المقرر الدراسي من الصعوبة بدرجة لا تجعله يستوعبه إلا بعد أن يحدث لهذا المقرر نوع من التكيف التعليمي أو التربوي

- أو التعديل ، بدرجة تجعله يتوافق مع متطلبات قدرته في التحصيل .
- هو الشخص الذي يكون نصيبه أو قدره من التحصيل من الأشياء الأولية متدنياً ، بحيث يلفت الانتباه والأنظار إليه .
- يتسم الطالب المتأخر دراسياً ببعض أو بكل السمات التالية :
- معامل ذكاء منخفض - ضعف في التحصيل - ضعف في مستوى القراءة - صعوبة في تحقيق وإدارة حوار بينه وبين المعلم ، وبينه وبين زملائه أثناء المناقشات الصفية .

(ج) الطالب المتفوق (الفائق) : Excellent/Gifted Student

- وهو على طرف نقيض من الطالب بطيء التعلم ، إذ أنه يتميز بمواهب خاصة .
- فيستطيع أن يحقق إنجازاً رفيع المستوى في التحصيل ، كما يشارك بفاعلية في المناقشات الصفية ، ويتسم بمعامل ذكاء مرتفع ، وبألمعية في القراءة ، إذ يستطيع تحليل وفهم المقروء ، ويربط بينه وبين التفاعلات والأحداث الأخرى ، وقدرته على إقامة علاقات علمية (وأحياناً اجتماعية) مع الطلاب الآخرين داخل وخارج المدرسة ، وأيضاً داخل وخارج الوطن عن طريق المراسلة ، لذا ينبغي تعليمه وفق برامج خاصة تتوافق مع سماته وكيونته وحساسيته وطبيعته .
- ونذكر فيما يلي بعض المصطلحات ذات العلاقة المباشرة بالمتعلم :

(١) اتجاه المتعلم : Student's Attitude

- * الاتجاه هو تأهب المتعلم لأن يشار يثير في موقف معين فيتصرف تصرفاً خاصاً تجاه هذا المثير .
- * تتضمن الاتجاهات عناصر عقلية وبعضها انفعالي ، وتؤدي إما إلى قبول أو معارضة أو رفض لموضوع بعينه .
- * لا تظهر كل الاتجاهات في شعور المتعلم بدرجة واحدة بل تختلف في درجة عمقها . ويكون أكثرها عمقا هو المتطرف منها سواء من ناحية المعارضة أو المجافاة .
- * يجب أن نفرق بين اتجاهين أساسيين عند التعلم ، وهما :
 - اتجاه يوجه الفرد نحو العالم الموضوعي الخارجي .
 - اتجاه يوجه الفرد نحو عالمه الذاتي الداخلي .
- * يفرق فروجسون بين الاتجاه والميل ، على أساس أن الميل فيه تعبير عن شعور ، أما الاتجاه ففيه تعبير عن عقيدة .
- * هناك من يرى أن الاتجاهات والميول يرتبطان ارتباطاً وثيقاً ، وأن الاتجاه إصلاح أوسع يدرج تحته الميل .
- * لا يقتصر الاتجاه على موقف بعينه ، لأن الاتجاه الذي يتعلمه الفرد في موقف ما ، قد يطبقه على مواقف جديدة مشابهة للموقف السابق .
- * لا يميل الفرد إلى تغيير اتجاهاته إذا كانت مصبوعة بمشاعره وحاجاته ومفهوم ذاته ، كما أنه يقاوم تغيير اتجاهاته عند دفاعه عن نفسه .
- * قد يعدل المتعلم من اتجاهاته أو يغيرها بالكامل في الحالات التالية :

- مواجعة مواقف مهمة في حياته تبدو فيها اتجاهاته القدية غير مناسبة .
- معرفة حقائق ومعلومات دقيقة تقنعه بضرورة التغيير أو التعديل .
- لتتفق مع الاتجاهات الجديدة للجماعة التي ينتمى إليها .
- لتتفق مع اتجاهات ذوي المكانة الخاصة من وجهة نظره .
- * قد تعكس أقوال المتعلم اتجاهه اللفظي Verbal Attitude من قضية ما ، ولكن هذه الأقوال قد لا تتطابق تماما من الناحية العملية بالنسبة لهذه القضية .
- * ويشير اتجاه المتعلم نحو دراسة وتعلم موضوع بعينه إلى حالة من استعداداته العقلية لدى استجابته لدراسة وتعلم هذا الموضوع . وكلما كان الاستعداد قويا ، كلما زاد قبول ورضا المتعلم لدراسة وتعلم ذلك الموضوع ، ومعارفته إتقان جميع جوانبه .

(ف) أداء المتعلم / Student's Performance / Action

- * الأداء المعين الملموس له أبعاد محددة ، وصادر عن شخص فريد قد .
- * الأداء هو لب الأفكار وقلبها .
- * لا يوجد أداء يستطيع أن يفضى إلى أى شئ يناهز اليقين المطلق ، وإنما يزود السالك بالصمان أو التأمين .
- فالأداء أو الفعل معرض دائما لخطر الإحباط أو الكبت .
- * يعكس الأداء مدى قدرة التلميذ أو عدم قدرته على أداء عمل بعينه . فمثلا الأداء اللفظي Verbal Performance يعكس قدرة التلميذ على القراءة والكتابة والتحدث والتعبير بطريقة صحيحة . كذلك ، الأداء الرياضى Mathematical Performance ، يعكس قدرة التلميذ على فهم المفاهيم والتعبيات والقوانين والظريات والتراكيب الرياضية ، كذا يعكس تمكن التلميذ من مهارات حل المسائل والتدريبات ، ومن مهارات رسم الأشكال الهندسية : المسطحة والمجسمة .

(٣) استعداد المتعلم : Student's Readiness

* هو إمكان :

- تنمية قدرة معينة .
- القيام بعمل الأعمال .
- اكتساب مهارة فى أحد الأعمال .
- إمكان تعلم شئ من الأشياء فى سهولة ويسر .
- وذلك فى الظروف المناسبة ، والتدريب المقصود أو غير المقصود .
- * تساعد معرفة استعداد المتعلم على توجيهه إلى ما يناسبه من دراسة أو عمل ، وتهىء له الفرص لما يستطيع القيام به فى سهولة ويسر ، كما توضح مدى إمكان اكتساب الفرد للمهارات التى تساعده فى عمله .

(٤) إيجابية المتعلم : Learner - Positively

- * ونعنى المشاركة الفعالة للتعلم فى الأنشطة التعليمية . ومن خلال هذه المشاركة . يمكن للمعلم إصدار الأحكام والنقد ، وكذا الاشتراك فى المناقشات الصفية بيه وبين

بقية المتعلمين ، وبينه وبين المعلم .

* إذا كان المعلم ديمقراطياً ، فإنه يتيح الفرص المناسبة التي يشارك فيها المتعلم بإيجابية. أما إذا كان المعلم تسلطياً ، ويتبع الأسلوب التقليدي في التدريس ، فإنه يتحمل مسئولية العمل منفرداً ، فيحرم التلميذ من المشاركة الإيجابية في ممارسة الأنشطة التعليمية .

(٥) تسرب المتعلم : Deschooling / Dropping Out

ويعنى ترك المتعلم المدرسة من أجل العمل ، أو لأغراض خاصة ، أهمها عدم التكيف الشخصى مع النظام المدرسى ، أو كراهية بعض المواد الدراسية والمعلمين الذين يقومون بتدريسها .

(٦) حاجات المتعلم : Student Needs

* مطالب المجتمع كما يتصورها واضع المناهج والمخطط الدراسية .

* توترات المتعلمين النفسية البيولوجية .

* ويمكن تفسير (الحاجة) على أنها تتضمن الجانبين : الشخصى والاجتماعى معا .

(٧) حب الاستطلاع : Curiosity

* المجموع الكلى للإحساس والميول ، والنشاط الحركى أو التوازن الذى تكون فى حالة ترقب وتيقظ وانتباه وتأهب لتنتقل إلى الخارج ، يشكل حب الاستطلاع . وهو العنصر الأساسى فى توسيع الخبرة .

(٨) دوافع المتعلم : Student Motives

* هى الحافز الذى يوجه السلوك الإنسانى دون النظر إلى النتيجة المتوقعة .

(٩) الفروق الفردية بين المتعلمين :

Individual Differences Among Students

* هى التباين والاختلاف بين الأفراد ، والذي يدل عليه الدرجات المتفاوتة للأفراد بالنسبة للقدرات العقلية والرغبات والميول والنواحي الانفعالية والاجتماعية .

(١٠) قدرات المتعلم : Student Abilities

* هى ما يساعد المتعلم ليزدى أوجه نشاط مترابطة متكاملة قبل التدريب أو بعده ، وذلك فى حالة وجود الظروف الملائمة .

* ما يمكن أن يؤديه المتعلم هو الذى يحدده قدرته ، لذا لا يمكن ملاحظة وتسجيل القدرة إلا عن طريق أدائها .

* القدرة معقدة ، لأنها تشمل نشاطاً حركياً ونشاطاً ذهنياً ، وتتضمن مهارات كثيرة .

(١١) قيادة المتعلم : Student Leadership

* وتعنى تدريب المتعلم على الأسس والقواعد التى تساعد على المشاركة الفعالة وتحمل المسئولية . وتم قيادة المتعلم ، إذا سادت الديمقراطية فى نظام التعليم ، حيث يتم تحديد الدور المناسب الذى يستطيع القيام به بكفاءة وفق منظومة العمل التى تحكم وتتحكم فى ممارسات جميع المتعلمين ، تحت توجيه وإشراف المعلمين .

(١٢) لعب الدور : Role Playing

* هو تمثيل الموقف حقيقى من الحياة ، حيث توزع الأدوار على التلاميذ ، كل حسب قدراته وإمكاناته فى هذا المجال . ويقوم كل تلميذ بترجمة الموقف أو الدور المرسوم له ، إلى فعل مشاهد .

(١٣) مشكلات المتعلم : Student Problems

* وهى الصعوبات التى تصادف المتعلم ، وتحول دون تحقيق أماله وطموحاته ، وتقف كعجز عثرة فى طريق إشباع حاجاته . وتختلف مشكلات المتعلم باختلاف مراحل نموه العمرية (السنية) ، وباختلاف طبيعة المجتمعات التى قد يعيش فيها .

(١٤) ميول المتعلم : Student Trends

* الميل هو شعور عند التعلم يدفعه للاهتمام والانتباه بشئ ما أو أمر ما ، أو يدفعه إلى تفضيل شئ عن آخر ، وعادة يكون الميل مصحوباً بالارتياح . كما أنه يتضمن شاططات وممارسات المتعلم الذاتية وانفعالاته . ويكتسب المتعلم الميل من خلال الخبرات التى يمر بها ، كما توجد علاقة ارتباطية بين ميول الفرد وحاجاته

(١٥) النشاط المصاحب : Accompanying Activity

* هى التكاليفات التى يقوم بها المتعلم بتوجيه مباشر من المعلم ، وغالباً ما تقع هذه التكاليفات خارج نطاق دروس المقرر .

أما إذا كان تنظيم المنهج يتضمن أنشطة إثرائية مصاحبة ، مثل : الرحلات والندوات والمرحبات والبحوث ... إلخ ، فينبغى توزيع العمل بالنسبة لتلك الأنشطة المصاحبة ، بحسب ما يراه كل متعلم مناسباً لقدراته وميوله وتوجهاته . وبذا يحقق النشاط المصاحب زيادة فعالية المنهج نفسه ، كما يساهم فى زيادة دافعية المتعلم نحو الموضوعات الدراسية التى يتعلمها ولها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بذلك النشاط

التدريس - التعليم - التعلم

أولاً : التدريس Teaching

الدرس : Lesson

* هو جزء صغير من المنهج أو المقرر ، يستغرق تدريسه ما بين ٤٥ دقيقة أو ساعة كاملة .

* إن عملية تقسيم المنهج أو المقرر إلى أجزاء صغيرة (الدروس) ، ليس بالعملية السهلة أو الاعتيادية الاعتيادية ، وإنما هي عملية تعتمد على التخطيط . لتحديد موضوعات وتصيلات كل درس على حدة ، وتحديد ومتطلبات عملية تعليمه * ويمكن التمييز بين أنواع الدروس التالية .

- درس إذاعي Broadcast Lesson ، درس تلفازي Television Lesson
- درس نموذجي Model Lesson ، ويقوم بإعداده أحد خبراء التدريس ، أو أحد المدرسين من ذوي الخبرة العريضة في مجاله .

- درس عملي Practice Lesson ، ويتم في المعامل والمختبرات بهدف التأكد عملياً من البادئ والقوانين النظرية التي سبق دراستها .

- درس مشاهدة Sightseeing Lesson ، قبل أن يتحمل طالب كلية التربية مسئولية التدريس في التربية العملية ، فإنه يحضر بعض المحاضرات للمدرسين الأصليين كمشاهد ، ليستفيد من خبراتهم في مراحل التدريس التي يتبعونها ، وفي طرائق الشرح ، وفي أساليب التعامل مع التلاميذ .

- درس مصغر Micro Lesson ، وهو جزء من الدرس ، قد يكون مقدمة الدرس والتمهيد له ، أو مناقشة وشرح جزء من موضوع الدرس ، ويتحمل المدرس تحت التدريب مسئولية العرض . وفور الانتهاء من الشرح ، تتم مناقشته فيما قام به . ويقوم المدرس تحت التدريس ، بإعادة عرض الدرس مرة أخرى إذا استدعى الأمر ذلك ، ويتم مناقشته مرة ثانية . ويبدأ يكتسب المعارف والمهارات المنضمة في الجزء الذي قام بشرحه .

- درس عملي Laboratory Lesson ، وينفذ داخل العمل أو المختبر ، كتطبيق على المفاهيم والمفاتيح النظرية ، أو لاستخلاص واستنتاج بعض القوانين النظرية . ويستفيد التلميذ من هذا النوع من الدروس في زيادة قدرته على الملاحظة والقياس والتعامل مع الأدوات والأجهزة العملية .

- دروس لفظية Verbal Lesson ، وهي التي يلقيها المدرس بنفسه داخل الفصل ، أو يسجلها على شريط الكاسيت ليستخدمها في الوقت المناسب من الحصة .

- دروس لفظية بصرية Visual - Verbal Lesson ، ويتم تقديمها عن طريق شريط الفيديو ، أو عن طريق الشرائح الشفافة ، حيث يقوم المدرس في الحالة الأخيرة بشرح

المعروض .

عملية التدريس : Teaching process

* في ظل المفهوم التقليدي للتربية ، تكون عملية التدريس ، العملية التي من خلالها يتم نقل المعلومات من ذهن المدرس إلى أدمغه التلاميذ الفارغة ليستوعبونها ويحصلونها .

* في ظل المفهوم السابق ، يمثل المعلم المصدر الأساسي للمعرفة ، ويكون التلميذ مستقبلاً سلبياً . وبالتالي ، يستطيع المعلم أن ينقل على عقل التلميذ (الذي يكون في هذه الحالة كالصفحة البيضاء) الجوانب المعرفية التي يريد تعليمها للتلميذ . وبذا ، اقتصر الاهتمام فقط على الناحية الذهنية دون باقي النواحي الأخرى.

* في ظل المفهوم التقدمي (الحديث) للتربية ، تكون عملية التدريس بمثابة عملية حياة وتفاعل بين المدرس والتلميذ من خلال مصادر المعرفة المختلفة . وبذا ، لا يقتصر الاهتمام على المادة الدراسية فقط ، كما يمكن أن تتم عملية التدريس خارج قاعات الدروس (الفناء ، الملعب ، حجرات الأنشطة المختلفة) . أيضاً ، يكون للتلميذ دور مؤثر في عملية التدريس ، لأنه يتفاعل مع الموقف التدريسي وفقاً لمتطلباته .

* التدريس الفعال ، بمثابة فن مؤسس على علم ، أو هو علم يقوم على فن ، حيث يقوم العلم على السيطرة والإدراك الكاملين للحانب الأكاديمي المتمثل في معرفة المعلومات العلمية الصحيحة المقررة على التلاميذ ، ويقوم الفن على الوسائل التي من خلالها يمكن توصيل هذه المعلومات توصيلاً جيداً وسهلاً للتلاميذ .

* التدريس ، نقطة التحول التي عندها تترجم الفلسفة والأفكار المجردة إلى حقائق واضحة يمكن إدراكها .

* التدريس ، هو عملية معاونة للمتعلم لكي يعدل طريقة تفكيره ، وشعوره ، وأفعاله . ووسائل المعلم في هذا ، هي ذخيرته المتناثرة من الخبرات ، وقدرته الفعلية على إحداث التعديل المرغوب فيه .

* وتنضمن عملية التدريس المعلم والمتعلم والمادة الدراسية .

* وتتطلب عملية اكتشاف ميادين التدريس ، وجود خبرات كافية بكل ما تتضمنه مقومات مهنة التدريس (المادة التعليمية - طرائق التدريس - المواد التعليمية المساعدة - أساليب التقويم) .

* إذا أخذنا في الاعتبار أن الوظيفة Functionalism ، تعني أن يكون للشئ استخدامات عملية وتطبيقات حياتية ، وبذا يكون لهذا الشئ مردوداته المفيدة ومخرجاته المهمة للإنسان . لذا ، فإن وظيفة التدريس تعني إسهامات عملية التدريس في تحقيق تعلم التلميذ العلم النافع له في حياته العملية والمستقبلية على السواء ، كما تعني إكسابه المفاهيم العلمية ، والمهارات العملية التي تساعد على مواصلة دراسته بنجاح في المراحل التالية ، وأخيراً تساعد وظيفة التدريس على

- النمو الكامل والتكامل في جميع جوانب شخصية التلميذ .
- * أما نظرية التدريس Teaching Theory ، فهي تعنى المنطلق الفكري الذي على أساسه يتم رسم الحدود بالنسبة لكل من المدرس والتلميذ ، والذي عن طريقه يتم تحديد أدوار كل منهما بدقة داخل وخارج الفصل الدراسي .
- إن نظرية التدريس ليست في كل الأحوال بالنظرية الوضعية المكتوبة في صياغات إجرائية ، وبالرغم من ذلك فقد تكون في صورة مجموعة من الإجراءات العرفية (المعارف عليها) التي لها قوة القانون وهيمنته .
- ونظرية التدريس ليست استبدادية بطبيعتها ، لأن الهدف منها أولاً وأخيراً صالح العملية التربوية بالنسبة لجميع أطرافها . وبالرغم من ذلك ، يمكن للمدرس المتسلط، أن يحول نظرية التدريس سبباً باتراً وقاطعاً لفكر وتفكير التلاميذ ، ولطبيعتهم الطيبة السمحة .
- وبعامة ، تساعد نظرية التدريس المدرس في وضع الأطر والمخطوط التي على أساسها يمكن جعل المواقف التدريسية فاعلة ومتفاعلة ، وهذا يمكن التلاميذ على التعلم بشوق وشغف .
- * في الاتجاهات غير التقليدية Untraditional لتدريس المنهج ، لا يتفصل المحتوى عن الطريقة . كما تثار دافعية التلميذ لأقصى درجة ممكنة ، ويراعى أن تفرغ عملية التدريس على أساس التفاعل التام بين المدرس والتلميذ ، وأن تتيح للتلميذ الفرص المناسبة لكي يبدع ويبتكر ، وأن يمارس الأنشطة والألعاب التعليمية التي تزيد كفاءة الموقف التدريسي .
- * وحيث أن التدريس عملية مقصودة يتم التخطيط لها سلفاً ، لذا تتطلب عملية التدريس تحديد الموضوعات الدراسية المقررة على مستوى المرحلة التعليمية ، وعلى مستوى الصف الدراسي ، وعلى مستوى المادة الواحدة . وهذا الإجراء ، يطلق عليه مصفوفة المدى والتتابع للمادة الدراسية Subject Scope & Sequence بشرط أن تتضمن هذه المصفوفة الأهداف التربوية للموضوعات الدراسية التي يتم توزيعها على أساسها .
- * وحيث أن عملية التدريس خلال العام الدراسي تتم من بدايته وحتى نهايته ، لذا يتم توزيع دروس أو موضوعات المادة الدراسية في وحدات تدريسية Teaching Units وينبغي أن يراعى عند تنظيم أية وحدة تدريسية ، تحقيق مبادئ : الشمول والكلية والتتابع والتناسق والتكامل ، وبذا تتحقق وحدة الفكر الإنساني من جهة ، ووحدة التلميذ كإنسان من جهة أخرى .
- * ويقوم التدريس الفعال Effective Teaching على أساس مشاركة جميع أطراف العملية التربوية في التخطيط لعملية التدريس ، وعلى أساس مشاركة كل من المعلم والمتعلم في التخطيط للموقف التدريسي . والمدرس المتمكن هو الذي يجعل التلاميذ يشاركون بفاعلية في الموقف التدريسي ، وبذا يشبه الفصل خلية النحل ، ويتحقق

أهداف التدريس ، وتبقى أثر نتاجه .

* ويمكن النظر إلى طرق التدريس Methodology على أساس أنها مجال دراسي يتناول مشكلات وأساليب التدريس بالشرح والتوضيح للمعلمين تحت الإعداد ، أو للمعلمين في الخدمة .

* يمكن التمييز بين الأنماط التالية من أنماط التدريس :

- التدريس الاستماعي Audio Teaching ، ويقدم من خلال الوسائط التعليمية والتقنيات التربوية ، ويمكن أن يكون أحد أنواع التعلم الذاتي .

- التدريس التشخيصي Diagnostic Teaching ، ويهدف إلى الوقوف على المستوى الحقيقي والفعلى للتلاميذ ، لتحديد احتياجاتهم التعليمية والتعلمية . ويمكن الاسترشاد بنتائج التدريس التشخيصي في بناء الوحدات والبرامج الدراسية التي يتم تطبيقها في البحوث والدراسات .

- تدريس الكبار للصغار Cors-age Teaching ، حيث يتم تكليف التلاميذ الكبار بتدريس التلاميذ الصغار ، أحد الموضوعات العلمية التي سبق لهم دراستها وتعلمها عند الإلتحاق ، على أن يكون ذلك تحت توجيه وإشراف المدرس ، حتى لا يشط التلاميذ الكبار في تعاملاتهم الشخصية والتدريسية مع التلاميذ الصغار .

- تدريس الفريق Team Teaching ، ويتم عن طريق التخطيط الجماعي بين المدرسين لتوزيع مسئولية العمل . ومن خلال هذا التخطيط ، يتم تحديد مجموعة المدرسين الذين يتحملون مسئولية العمل مع مجموعة من مجموعات التلاميذ . ويسهم هذا النوع من التدريس في النماء العلمي والمهني للمدرسين ، لأنه يتيح لهم الفرص للاحتكاك والتعامل المباشر فيما بينهم .

- التدريس المتباين Differentiated Teaching ، حيث يقوم المدرس بتنوع الأساليب والطرق التي يتبناها في التدريس ، لمقابلة الفروق الفردية بين التلاميذ .

- التدريس المصغر Micro Teaching ، ويتم تقسيم الطلاب المعلمين إلى مجموعات صغيرة ، بحيث لا يزيد عدد طلاب كل مجموعة عن ستة . كذا ، تقسيم الدرس إلى مجموعة من الأجزاء الصغيرة ، مثل : المقدمة والتمهيد ، والشرح ، والمناقشة ، والتقييم . ويقوم المدرس تحت التدريب بتدريس أحد هذه الأجزاء ، في زمن لا يزيد عن خمسة دقائق ، ويتم تسجيل أداء المدرس تحت التدريب ، وعرضه فور الانتهاء ، من الشرح ، لمناقشة أفراد مجموعته فيما قام بشرحه . وفي حالة صعوبة التسجيل المرئي لأداء التلميذ ، يمكن تحقيق ذلك عن طريق بطاقات الملاحظة .

وعدير بالذكر ، أنه إذا كان مستوى الأداء متدنياً ، وليس على المستوى المطلوب ، فإن المدرس تحت التدريب (الطالب المعلم) يقوم بإعادة الشرح مرة

أخرى ، ويتم تسجيل أدائه مرة أخرى ، وإعادة عرض التسجيل لتحديد مدى التقدم في مستوى الأداء (التغذية الراجعة) .

* ويمكن للمدرس أن يقوم بأفعال استراتيجية Strategic Acts ، يمكن عن طريقها توجيه عملية التدريس داخل الفصل الدراسي ، وإثارة دافعية التلاميذ للتعلم. وتنشئ هذه الأفعال من استراتيجية التدريس Teaching Strategy التي يتبناها المدرس .

* أما أسلوب التدريس Teaching Style ، فهو مجموع العمليات والإجراءات والأساليب التي يتخذها أو يمارسها المدرس داخل الفصل وهو على وعى كامل بها ، بفرض حل مشكلة معينة أو توضيح موقف ما ، أو بهدف إكساب معلومة للتلاميذ أو تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة التي لم يدركوها أو يسيطروا عليها. وأسلوب التدريس هو الذي يميز أي مدرس عن مدرس آخر . وقد يستخدم المدرس أسلوباً للتدريس يعتمد على طريقة تدريس واحدة ، وفي هذه الحالة يسمى أسلوب التدريس البسيط . أما إذا استخدم المدرس في الموقف التدريسي ، أكثر من طريقة تدريس واحدة ، ففي هذه الحالة ، يستخدم المدرس أسلوب مركب للتدريس Complex Teaching Style .

* يتخلل الموقف التدريسي الواحد مجموعة من الأنشطة . فالمدرس قد يقوم بطرح الأسئلة ويستمع إلى إجابات التلاميذ عليها ، ويقوم بتقييمها عن طريق المراقبة عليها أو رفضها أو اتخاذ موقف محايد منها . وقد يستمع المدرس إلى الأسئلة التي يطرحها التلاميذ ثم يجيب عليها . وفي نفس الموقف ، قد يقوم المدرس بالشرح ، أو يقوم بحل بعض التمارين والتدريبات . وفي المقابل ، قد يكلف المدرس التلاميذ بإجراء بعض التعيينات ، ثم يلاحظ ويتتبع كل منهم ليقف على ما أعجزه من العمل المطلوب منه ، وينبغي أن تتم جميع الأنشطة السابقة في مسار منظم ، وإلا عمت الفوضى الموقف التدريسي .

استراتيجية التدريس Teaching Strategy

رغم أن التدريس يتم في إطار من الظروف الثابتة : الوقت وحدوده ، ومصادر السلطة ، ومدى قدرات التلاميذ ، والهيكل التنظيمي للتعليم والسياسة المدرسية ، إلا أنه في صفاته الأساسية عبارة عن تنظيم لعمل اجتماعي يتضمن :

- ١ - المعلم ، وهو الذي يقود ذلك التنظيم إلى بر الأمان ، فيحقق الأهداف المرجوة منه .
- ٢ - الأهداف ، وهذه تتضمن أهداف التربية وأهداف المدرسة بعمامة ، كما تتضمن أهداف المادة التي يقوم المعلم بتدريسها .
- ٣ - الموقف التعليمي ، وهذا يتضمن بالتبعية مجموعتين من العوامل ، هما :
(أ) مجموعة عوامل لا يستطيع المدرس التحكم فيها ، كحجم الفصل ، وعدد التلاميذ فيه ، وصفات التلاميذ وخصائصهم .
(ب) مجموعة عوامل يستطيع المدرس التحكم فيها ، وتعديلها في إطار الهدف

الرسوم للمادة التي يقوم بتدريسها ، وذلك مثل : الطريقة التي يتبعها في تدريسه ، ونوع الأسئلة التي يوجهها إلى التلاميذ .

والمجموعة الأخيرة هي بمثابة الوسائل التي يستخدمها المدرس لتحقيق الأهداف المطلوبة منه ، وهي تتضمن نوعين من العوامل ، هما :

* المادة الدراسية وما يرتبط بها من أدوات تعليمية ، وهذه تعرف بالوسائل الإجرائية ، ولها مظهران ، هما :

* مناورات على نطاق كبير وواسع ، وتسمى بالاستراتيجيات .
* حركات بسيطة تتضمن العناصر التكتيكية للاستراتيجيات ، وهذه تسمى العمليات المنطقية .

وتشير كلمة (استراتيجية) إلى نقط من الأفعال والتصرفات التي تستخدم لتحقيق نتائج معينة ، وهذه الأفعال والتصرفات تعمل بالتالي على وقف تحقيق نتائج مضادة غير مرغوب فيها .

ومن الأهداف العامة التي توجه إليها الاستراتيجيات نشاطها : التأكد من أن تلميذاً قد تحقق في الوقت المناسب والمحدد له ، عن طريق حث وتشجيع التلميذ على تبادل الأفكار فيما بينهم وبين معلمه ، ومحاولة تقليل الأخطاء ، في إجابات التلميذ عند محاولاتهم تعلم الأفكار والمبادئ الجديدة .

وتعني (العمليات المنطقية) الأشكال التي يتخذها السلوك اللفظي ، عندما يشرح المدرس المنهج المكلف بتعليمه للتلاميذ . فقد يرى أحد المدرسين أهمية التركيز على التعريفات عندما يعرض أفكاراً جديدة ، بينما يرى ثان أن ربط خبرات التلاميذ بما يقوم بشرحه شفوياً ضرورة لازمة ، لذا يقدم للتلاميذ حقائق جديدة عليهم ، ويستخدم وسائل تعينه على توضيح ما يشرحه . وقد يرى ثالث ضرورة تقييم نتائج التجارب العملية التي يقوم بها لبيان للتلاميذ ما حققته وما فشلت في تحقيقه ، وبالرغم من التباين في أساليب التدريس التي يتبعها المدرسون ، فإنهم جميعاً يتفقون على أهمية تقييم سلوك التلميذ في ضوء معايير محددة وسليمة .

* أساليب التقييم التي يتبعها المعلم للوقوف على المستوى الحقيقي للتلميذ في شتى النواحي . وهنا ينبغي أن نميز بين ماهية المطلوب تقييمه ، وذلك على النحو التالي :

* إذا كان المطلوب تقييمه مستوى تحصيل التلميذ ، يمكن للمعلم استخدام الاختبارات الشفهية أو التحريرية . وإذا استخدم الاختبارات التحريرية ، فعلى المدرس أن يختار بين الاختبارات التقليدية والاختبارات الموضوعية (اختبار الصواب والخطأ ، اختبار التكميل ، اختبار الاختيار المتعدد ، اختبار المزاوجة ، اختبار الإجابات القصيرة) .

* أما إذا كان المطلوب تقييمه هو الوقوف على النواحي الأخرى كالانجهايات والميول والتكيف الشخصي الاجتماعي . . . إلخ ، يمكن للمعلم في هذه الحالة استخدام التقارير والرسوم البيانية الاجتماعية والاستفتاءات والبطاقات . . . إلخ .

وبما هو جدير بالذكر أنه إذا لم يتم المدرس إنجاز الأنشطة السابقة التي تشمل في

الشرح وتقديم التعريفات ، وتقييم السلوك والأعمال . فعليه تكليف التلاميذ ليقيموا بها تحت إشرافه ، وأن يشترك معهم في محاورات ومجادلات علمية . وفي هذه الحالة ، يبذل المدرس جهوداً مكثفة ، تفوق الجهد الذي يبذلها لو أنه تحمل مسؤولية العمل منفرداً .

وتوضح العمليات المنطقية توكيماً يمكن ملاحظته ومتابعته ووصفه . وفي بعض الأحيان ، يكون هذا التوكيـم غير كامل داخل الفصل ، إذا كانت العمليات المنطقية مختصرة . أيضاً ، قد لا يتبع المدرس الشكل الكامل لما أعده لشرح موضوع ما تماماً ، أو لا يأخذ كلية بالنمط المحدد الذي زعم استخدامه لتوضيح بعض التعريفات وتود لفت النظر إلى أن العمليات المنطقية التي سبق الإشارة إليها ، يمكن تقييمها منطقياً من حيث صلاحيتها وصوابها ، وأنها بمثابة مؤشرات عن مدى وضوح ما بعلمه المدرس .

وختاماً ، تتسم الاستراتيجية العقلانية Mental إذا استند وضعها وتصميمها على أسس علمية وفكرية ، وإذا تحققت خطوات تنفيذها على أسس موضوعية تستند إلى التفكير المنطقي السليم ، وإذا راعت الاستراتيجية ذاتها ظروف وإمكانات المجتمع من جهة ، ومستوى تحصيل التلميذ وقدراته الذهنية من جهة أخرى .

* ويمكن التمييز بين الاستراتيجيات التالية :

١ - استراتيجية الإثراء Enrichment Strategy

وتهدف إلى غناء التفوق والإبداع عند التلميذ ، وتشمل إثراء المعارف والأنشطة وأساليب التقويم ، حيث يقوم المعلم بإثارة دافعية التلميذ . كما يشجعه على تعلمه الفردي . بهدف تنمية مهاراته العقلية العليا .

وتشير إلى إدخال الترتيبات الإضافية والخبرات التعليمية التي يتم تصميمها في خطة التدريس ، بهدف جعل التعليم ذا معنى أكثر ، ودرجة مشوقة ، وفعالية أكبر . وفي ظل هذه الاستراتيجية ، يتم توفير الوقت اللازم للتلميذ لكي يتعمق (الإثراء الأفقي) في الخبرات التعليمية التربوية ، ولكي تكون لديه القدرة على التحدي والمواجهة لمستويات أعلى من مستوى الصف الدراسي المقيد فيه (الإثراء الرأسي) .

٢ - استراتيجية إدارة الفصل Classroom Administration Strategy

وهي الممارسات والإجراءات التي يستخدمها المدرس لضبط الفصل من الناحية التنظيمية ، مما يساعد بتحقيق علاقات إيجابية ناعمة بين أطراف الموقف التدريسي ، كما يخلق جوّاً اجتماعياً يقوم على الود والتعاون .

٣ - استراتيجية الاستمرار الخطي Linear Continuity Strategy

وتهتم باستمرارية النمو الطولي الخطي للخبرات ، لذا فإنها تصلح في تعليم المنهج التقليدي الذي يقوم على التراكم المتتالي للمعرفة . وتهتم هذه الاستراتيجية بالجوانب الخاصة بالمعارف والمعلومات ، وتهمل الجوانب الخاصة بالوجدان والنفسحركي .

٤ - استراتيجية الإسراع Acceleration Strategy

وتهتم بالتلميذ المتفوق ، لذا تقوم برامجها الخاصة على أساس مساعدته بما يمكنه من الانتهاء من دراسته في فترة زمنية أقل من المدة المقررة ، وما يسهم في نما ، ملكاته وقدراته العقلية بمعدلات متسارعة تتفق مع كونه تلميذاً فائقاً .

٥ - استراتيجية الإصلاح الجزئي Partial Reforming Strategy

وتهتم بإصلاح جانب واحد فقط دون بقية جوانب العملية التعليمية ، وبذا لا يتحقق الإصلاح الشامل ، وإنما يتحقق الإصلاح على مراحل . لذا ، تعتمد عملية الإصلاح على الكفاية الداخلية للعملية التعليمية ، دون أخذ الكفاية الخارجية لها في الاعتبار (أي دون الاهتمام بتطلبات المجتمع أو ميول وحاجات التلميذ) .

٦ - استراتيجية التجديد الشامل Comprehensive Innovation Strategy

وهي عكس استراتيجية الإصلاح الجزئي ، حيث تهتم بإصلاح جميع جوانب العملية التعليمية . وهي تنطلق من خصائص المجتمع وطرقه ، وتصنع التعلم في المقام الأول في حقلها على أساس أنه محور اهتمام العملية التعليمية .

٧ - استراتيجية تثبيت القيم Values Inculcation Strategy

وترتبط بالمنهج الأخلاقي ، حيث تعمل على إكساب التلميذ القيم والغايات والأغراض الإيجابية ، وذلك عن طريق الاستدلالات العقلية والممارسات العملية التي تؤكد على أهمية وضرورة هذه القيم والغايات والأغراض . وبذا ، يستطيع التلميذ بنفسه أن يتحقق من الصواب ، ويرفض عمل الخطأ وغير اللائق .

٨ - استراتيجية تحليل القيم Values Analysis Strategy

وتهدف إلى وصول التلميذ إلى إمكانية إصدار الأحكام القيمة ، وذلك من خلال تقديم المشكلات والقضايا الأخلاقية ، ليقوم التلميذ بدراستها وتحليلها ، وإصدار أحكام عنها . وترتبط هذه الاستراتيجية ارتباطاً وثيقاً باستراتيجية تثبيت القيم .

٩ - استراتيجية توضيح القيم Values Clarification Strategy

وتشابه استراتيجية تثبيت القيم ، وإن كانت تولي اهتماماً خاصاً بتحليل ونقد القيم السائدة على مدى واسع لوجهات النظر المتباينة ، وبذا يمكن التأكيد على القيم الصالحة ، وإعطاء بدائل للقيم الطالحة والفاسدة .

١٠ - استراتيجية تعديل السلوك Behavior Modification Strategy

وتستخدم أنماط التعزيز الخارجية التي تسهم في تعزيز السلوك الإيجابي ، ورفض السلوك السلبي الجانح ، ويمكن استخدامها داخل وخارج الفصل الدراسي .

١١ - الاستراتيجية التوجيهية Guidance Strategy

ويقترن دورها علي التوجيه والإرشاد والإقناع بالنسبة للسلوكيات التي تدعو إليها ، وترتك حرية الاختيار كاملة للتلميذ . وبالطبع تدعو هذه الاستراتيجية إلى السلوكيات التي تيسق من الأعراف والقيم والشرائع السائدة في المجتمع . لذا ، تتفق هذه الاستراتيجية مع

استراتيجيات : تحليل القيم ، وتوضيح القيم ، وتعديل السلوك ، وإن كانت تتسم بالعمومية
قياساً للاستراتيجيات السابقة

١٤ - استراتيجية النمو الخلقي : Moral Development Strategy

وتعتمد علي تحقيق مبدأ الثواب والعقاب بالنسبة للتصرفات السلوكية التي يقوم بها
التلميذ ، أو تعتمد علي تقديم المشكلات أو المضائل للتلميذ ، وترك له الحرية والاستقلالية
في أخذ القرارات المناسبة لحل تلك المشكلات أو المضائل بما يتفق مع سلوكه الشخصي ، وبما
يؤمن به من قيم ومبادئ .

١٣ - استراتيجية التجميع : Accumulation Strategy

وشأنها شأن استراتيجية الإسراع ، إذ أن كلاهما يهتم بالتلميذ المتفوق دراسياً . وتقوم
علي أساس تجميع هذه النوعية من التلاميذ في مجموعات متجانسة ، وتصميم البرامج الخاصة
بهم ، بما يتوافق مع مستوي تحصيلهم المرتفع ، وقدراتهم الذهنية العالية .

١٤ - استراتيجية التعليم المتلاقي : Confluent Education Strategy

وترتبط بين الجانبين المعرفي والإنفعالي في تعليم القيم ، لذا فإنها تكامل بين التفكير
كعملية معرفية والشعور كعملية انفعالية . وتظهر أهمية هذه الاستراتيجية ، إذا استطاع المدرس
استخدامها بطريقة وظيفية ، تربط بين الجوانب المعرفية التي يتعلمها التلميذ والمواقف الحياتية
والمعيشية التي يقابلها يومياً .

١٥ - استراتيجية التعلم الفردي : Individual Education Strategy

وتراعى الفروق الفردية بين التلاميذ عند تخطيط الاستراتيجية ، لذا فإنها تتيح الفرصة
ليسير كل تلميذ حسب قدراته الحقيقية . وسبب ذلك ، قد يكون داخل الفصل الواحد تلاميذ من
سنوات عمرية أو دراسية مختلفة .

١٦ - استراتيجية المجموعات الخاصة : Special Groups Strategy

وهي تماثل استراتيجية الإسراع ، لأنها تهتم بتعليم المتفوقين ، ويقوم العمل فيها ، إما
بتكليف التلاميذ بمشروعات متقدمة ورفيعة المستوى قياساً بأقرانهم العاديين ، إضافة للمقررات
العادية المطلوبة من جميع التلاميذ ، أو عن طريق دراسة مقررات إضافية للمقررات العادية
المطلوبة من جميع التلاميذ ، أو عن طريق دراسة مقررات إضافية في القاعات المخصصة لهذا
الغرض ، ثم يعودون لاستكمال اليوم الدراسي في الفصول مع الطلاب العاديين .

مهارات التدريس : Teaching Skills

هي المهارات التي ينبغي أن يسيطر عليها المدرس قاصداً ، ليستمكن من أداء عمله على
الدرجة الأكمل ، وبذا تتحقق الأهداف التربوية المأمولة من جهة التلميذ ، وتحقق الفاعلية
المنشودة للموقف التدريسي من جهة المدرس والتلميذ معاً .

* ويمكن التمييز بين مهارات التدريس التالية :

- مهارات الدراسة التاريخية Historical Studying Skills ، وهي تساعد

على استقراء الأحداث التاريخية الحالية أو المتوقعة في ضوء الوقائع التاريخية
السابقة .

- **المهارات العلمية البدوية** Manual Scientific Skills ، تساعد على استخدام الأجهزة والأدوات العلمية ، كما تساعد على إجراء التجارب العملية .
- **مهارات المناقشة** Discussion Skills ، وهي تساعد على تحقيق خط من التواصل الفكري بين أطراف المناقشة ، كما تساهم في تنظيم وتحليل وتقويم وفهم الأفكار المتداولة . وتتطلب مهارات المناقشة : التركيز ، والسلاسة في التعبير ، ومنطقية الحديث ، ونقل الآخر .
- **مهارات الاتصال** Communication Skills ، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بمهارات المناقشة ، وتتطلب القدرة على تبادل الأفكار وتفاعلها إيجابياً مع الآخرين .
- **مهارات إدارة الفصل** Class Management Skills ، وهي الممارسات والإجراءات التي عن طريقها يستطيع المدرس إقامة حوار هادئ وفعال بينه وبين التلاميذ عند مناقشة أي موضوع علمي ، والتي عن طريقها يضمن المدرس أن يقوم بشرح الدرس في جو من التفاعل الإيجابي بينه وبين التلاميذ . وكلما تمكن المدرس من مهارات إدارة الفصل ، وطبقها بطريقة ديمقراطية ، كلما كان تقبل التلاميذ له مرتفع المستوى .
- **مهارة استخدام الأطلس** Atlas Using Skill ، تساعد على فهم وتفسير وتحليل واستنتاج المعلومات ، أو الجداول أو الأشكال أو الخرائط أو الرسوم البيانية ، التي يتم البحث عنها في الأطلس .
- **مهارة استخدام السبورة** Blackboard Usage Skill ، وتعني قدرة المعلم على تحقيق التواصل البصري بين التلاميذ وبين ما يخطه على السبورة . وتتطلب ذلك ، الكتابة بخط جيد ، والرسم الدقيق ، واستخدام الطباشير الملون ، والتنظيم الحسن للسبورة .
- **مهارة الاستدكار** Studying Skills ، مجموعة النشاطات أو الأدوات التي تعتمد على الفهم والتحليل والاستنباط والربط بين المعاني ، حيث يقوم التلميذ بتحقيقها عند دراسته لموضوع بعينه .
- **مهارة تفسير البيانات** Interpreting Data Skill ، وتعني إمكانية فهم دلالات البيانات والإحصاءات والجداول والربط بين الأسباب ومببئاتها ، وبذا يمكن الوصول إلى الاستنتاج الصحيح .
- **المهارة في الرياضيات** Mathematical Skill ، وتعني القدرة على استخدام النظريات والقوانين في إجراء العمليات الرياضية . وتتطلب تحقيق ذلك القدرة على الاستدلال والقياس والتعميم . . . الخ ، وكذا القدرة على استخدام أسلوب حل المشكلات ، حيث يقوم ذلك على الفهم أولاً وأخيراً .
- **مهارة إجراء المقارنات** Comparison Measurements Skill ، وتتطلب الذكاء ، اللماح ، والقدرة البصرية ، والقدرة على التعميم والقياس والاستدلال ، وبخاصة إذا كانت موضوعات المقارنة تتطابق أو تتشابه لحد كبير .

- مهارة توجيه الأسئلة Guiding Questions Skill ، وهو قدرة المدرس على إلقاء الأسئلة ذات الاتصال بموضوع الدرس ، والتي تقيس فهم التلاميذ لمختلف جوانب الدرس . وتتطلب تحقيق هذه المهارة ، التمكن من المادة العلمية ، وسلاسة التعبير ، وتنظيم الأفكار ، وقوة الشخصية .
- مهارة الشرح Explanation Skill ، وتعنى القدرة على توضيح المعنى بالأسلوب السهل البسيط الذي يناسب قدرات التلاميذ التحصيلية والعقلية .
- مهارة الخريطة Map Skill ، وتعنى إمكانية المعلم عالية المستوى ، بالنسبة لإختيار الخريطة ، وطريقة عرضها ، ومساعدة التلميذ على فهم مضمونها ودلالاته المباشرة والضمنية .
- مهارة استخدام الوسيلة Media Use Skill ، وتعنى استخدام المدرس للوسيلة فى المكان والزمان المناسبين من الدرس ، وبما يتفاعل استخدام الوسيلة مع الشرح والتوضيح اللذين يقوم بهما المدرس .

تدريس اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة :

English for Specific Purposes (ESP)

وتعنى : تدريس وتعلم اللغة الإنجليزية من أجل تحقيق هدف نقى واضح . وهذا الهدف مرتبط إلى حد كبير بحاجات المتعلمين ومتطلباتهم سواء كانت متطلبات وظيفية ، مثل برامج التدريب المهني ، أو أن تكون هذه المتطلبات مرتبطة بالدراسة الأكاديمية ، مثل : الطب - الهندسة - الصيدلة - الزراعة ... الخ

وتعنى : مدخل لتدريس اللغة الإنجليزية . وفى هذا المدخل نجد أن القرارات الخاصة بالمحتوى وطرق التدريس تعتمد أساسا وبالدرجة الأولى على السبب الكائن وراء عملية التعلم لدى المتعلم ذاته .

برنامج لتدريس اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة : ESP Program

- * برنامج يهدف إلى الأداء الناجح للأدوار التربوية أو الوظيفية ، ويقوم هذا البرنامج أساساً على عملية تحليل دقيقة لاحتياجات الطلاب .
- * أى برنامج لتدريس اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة يجب أن يكون مختلفاً ومنفرداً فى اختياره للموضوعات والمهارات والمواقف وكذلك الوظائف . وأيضاً ، يجب أن يكون مختلفاً فى المصون والصياغة اللغوية . ومن المتوقع أن يستغرق هذا البرنامج فترة زمنية محددة .
- * البرنامج الذى يتضمن أهدافاً ومحتوى محددين مبدياً وبصورة كلية تيمناً للاحتياجات والمتطلبات العلمية أو الدراسية ، وكذلك الوظيفية للمتعلم ذاته . وبذا ، لا يقوم تصميم البرنامج على أساس المعايير التربوية العامة المتعارف عليها ، والمصول بها فى بناء البرامج التعليمية التعليمية العادية الأخرى .
- * مجموعة من الإجراءات لمساعدة الطالب أثناء الإعداد ، على أن يكتسب المعلومات والمهارات وكذلك الاتجاهات ، التى دلت البحوث والأدلة العلمية على أنها تستطيع

أن تسهم في إعداده ليؤدي دوره بفاعلية .

المدخل الشمولي في تدريس اللغة :

The Comprehensive Approach for Teaching

* مصطلح يشير إلى تدريس القراءة والكتابة التي تستخدم النصوص الكاملة في المواقف الاتصالية ، وذلك بعكس الممارسة القائمة على المهارات أو استخدام الطريقة الصوتية أو أي تدريب لقوى منفصل .

* لذا ، فإن هذا المدخل بمثابة فلسفة أكثر من كونه طريقة محددة للتدريس ، إذ أنه لا يصف سلفاً أنشطة تعليمية تعلمية بعينها ، ولا يوصي باستخدامها . فاليوم المدرسي النموذجي في ظل المدخل الشمولي لتدريس اللغة ، قد يتضمن : العمل في المجالات الخاصة ، ومناقشة مجموعات صغيرة من التلاميذ في الأحداث الجارية . وأيضاً ، قد يتضمن وقت هادئ للقراءة ، وأحاديث مع المدرس عن كتاب حديث ، ومحاضرة قصيرة يلقبها المدرس عن قصة بعينها ، يتبعها عمل فردي في القصص القصيرة التي يقرأها التلاميذ .

* يشير هذا المدخل إلى فلسفة للمنهج والتعليم والتدريس واللغة ، فهو يعيد تعريف القراءة والكتابة كمهارات لاستخراج المعنى من اللغة المكتوبة . لذا ، فإنه يوجد ويكامل بين اللغة الشفهية واللغة المكتوبة . وبذا ، فإنه يسهم في تطويرها معاً ، ويسى التفكير وبناء المعرفة . فالتلاميذ يتعلمون القراءة والكتابة ، وهم يقرأون ويكتبون ، فيساعدونهم ذلك على نمو قدراتهم الذهنية ، وعلى اكتساب العديد من أساليب مواجهة المشكلات وحلها .

* يمثل وجهة نظر في اللغة والتعلم تؤدي إلى قبول بعض الاستراتيجيات والطرق والمواد والتقنيات ، مثل : تقليل الهجاء المبكر ، ومجموعات مناقشة الأدب ، واستخدام كتب اللغة ذات المحتوى النثوي .

* نموذج تطوري للغة قائم على المقدمة المنطقية التي تساعد الصفار على اكتساب اللغة بشكل طبيعي ، مثلما يتعلمون المشي والكلام . ويتحقق ذلك عندما يتفهمون في أنشطة مخزفهم داخلياً ، وتكون مشيرة ومسلية واجتماعية ، وقائمة على المعنى ، ولها أهداف ، ومتفاعلة ، والأهم من ذلك أن تكون مجتمعة .

الوسيلة : Media / Medium

* أي شيء يحمل أو يساعد على حمل معلومة بين المرسل والمستقبل ، مثل : التلفاز والراديو والتسجيلات والصور المرئية والمواد المطبوعة ، وهي تعد وسائل اتصال . ويمكن أيضاً اعتبارها وسائل تعليمية عندما يتم استخدامها في حمل رسائل لأغراض تعليمية مباشرة .

* يمكن النظر إلى الوسيلة التعليمية على أساس أنها مادة تعليمية Educational Material ، وفي هذه الحالة ، تكون الوسيلة بمثابة .

- المواد التي تستخدم في حجرات الدراسة أو في غيرها من المواقف التعليمية

لتسهيل فهم المعاني .

- المواد التي تعتمد أساساً على القراءة والكتابة واستخدام الألفاظ والرموز لنقل ما فيها وفهمها ، وهي مواد يمكن بواسطتها إمداد التلاميذ بخبرات تعليمية باقية الأثر .

- الأدوات التي تستخدم في المواقف التعليمية ، ولا تعتمد على الكلمات والرموز والأرقام

* التوصيف المجالي لاستخدام الوسيلة التعليمية بمثابة توصيف لديناميكية العلاقة بين المعلم والتلميذ ، حيث تتضمن هذه العلاقة في محتواها مظاهر التأثير والتأثر .

وعلى هذا الأساس ، يمكن تعريف الوسيلة التعليمية ، بأنها :

المشبرات التي يتم عن طريقها التعلم الفعال نتيجة الاتصال المباشر وغير المباشر بين المعلم والمتعلم عن طريق استخدام أدوات وأجهزة بسيطة ومعقدة ، لإكساب المتعلم خبرات متكاملة من النواحي المعرفية والإدراكية والحركية والوجدانية ، مما يؤدي إلى تعديل السلوك .

الكفاءة الاتصالية : Communicative Competence

* هي الكفاءة اللغوية الوظيفية من حيث القدرة على التعبير والتفسير وتوصيل المعنى ، الذي يتضمنه التفاعل بين شخصين أو أكثر ينتمون إلى نفس الجماعة اللغوية ، أو جماعات لغوية مختلفة .

* أيضاً ، هي الكفاءة اللغوية الوظيفية بين الفرد والنص ، سواء أكان مكتوباً أم شفهاً .

المدخل الاتصالي : Approach Communicative

* إن التعرف على اللغة وتعليمها لا يعني فقط الفهم والتحدث أو قراءة وكتابة الجمل . ولكنه يعني أيضاً معرفة إمكانية استخدام تلك العبارات والجمل في المواقف

الاجتماعية المختلفة . وهذا ما يركز عليه ويهتم به مدخل التواصل

* إن المدخل الاتصالي ينظر إلى اللغة على أساس أنها نظام من الرموز الشفهية والمكتوبة التي تسمح بتحقيق التواصل بين الأفراد ، بحيث يتلقى الأفكار أى منهم ويحاول الآخر التعبير عنها . وهذا المدخل يؤكد على أهمية الوظيفة الاجتماعية للغة.

ثانياً - التعليم : Education / Instruction

* تشير أصول كلمة Instruction إلى التعليم الذي يتم عن طريق ممارسة المعلم لأثوان من القهر تقع على المتعلم ، بينما تشير أصول كلمة Education إلى التعليم الذي يتم دون ممارسة أية ضغوط على المتعلم من قبل المعلم .

* ويعنى التعليم ، ترتيب وتنظيم للمعلومات لإنتاج التعلم ، ويتطلب ذلك انتقال المعرفة من مصدر إلى مستقبل ، وتسمى هذه العملية بالاتصال . ونتيجة لأن التعليم المؤثر يعتمد على مواقف ومعرفة متجددة ، لذا فإن الحصول على تعليم فعال يستوجب تحقيق عملية الاتصال الكف ، بين جميع أطراف العملية التعليمية . ويمكن أن تكون الوسائل التعليمية ، وتكنولوجيا التعليم من العوامل المهمة في زيادة

فعالية عملية الاتصال Communication .

* وهو عملية أداية تفاعلية بين المعلم والمتعلم ، يمكن عن طريقها :

١ - أن يعرف المعلم أى القوى تحاول أن تنبثق فى كل مرحلة من مراحل نمو المتعلم وتطوره . وأى ضروب النشاط تتيح لهذه القوى التعبير المواتى المؤازر ؛ لكى يمدها بالخوافز اللازمة ويساندها ويدعمها بالمواد المطلوبة .

٢ - تمهيد الشفف والعادة عند التعلم على نحو يخلق منهما شيئا أوفى وأوسع وأفسح وأكثر صقلا وضبطا .

٣ - تهينة البيئة المواتية التى تنبه استجابات المتعلمين وتحفزها وتوجه محرى التعلم ومصاره .

٤ - بيع السلع بوفرة ، أى زيادة تعلم الطلاب كما وكيفا من التعلم الحقيقى . مع مراعاة أن التعلم أمر ينبغي أن يؤديه التعلم بنفسه ولنفسه تحت إرشاد المعلم وتوجيهه .

٥ - إدراك وفهم خبرات المتعلمين الماضية وآمالهم ورغباتهم واهتماماتهم الرئيسة ، إذ أن ذلك يجعل المعلم أكثر فهما للقوى التى تعتمل فى نفوسهم ، والتى تتطلب توجيهها وتشجيرا من أجل تشكيل العادات التفكيرية .

٦ - عدم الخلط بين الدعاية والتعليم ، وإدراك خطورة البدع ، وتحديد الموضوعات التى تحتاج أكثر من سواها إلى أقصى حد ممكن من البحث الحر الذى يشير الاهتمام العقلى عند المتعلمين .

٧ - تحقيق الديمقراطية فى قاعة الدرس ، ورفض النمطية الوحيدة النسق التى تخلق نوعا من الإذعان والتطابق على كل من المعلمين والمتعلمين .

٨ - أن يتمتع المعلم بكل حقوق وامتيازات أى مواطن آخر ، حتى لا يصبح التعليم وصمة اجتماعية بدلا من أن يكون شرفا وفخرا .

٩ - أن ينفذ المعلم الخطة التى قام بوضعها وإعدادها لتعليم موضوع بعينه . فى شكل تفاعل حقيقى ومباشر بينه وبين المتعلمين ، وبذا يضمن تحقيق المردودات الإيجابية للجهد الذى بذله فى إعداد الخطة .

* نتركز عملية التعليم على تعليم المادة الدراسية من قبل المعلم ، وعلى كيفية تعلم الفرد لهذه المادة ، وأيضا على خصائص المتعلم وعلى طرائق التدريس المناسبة التى يمكن عن طريقها تيسير وسهولة حدوث التعلم . فطبيعة المادة تلقى الضوء على طرق تدريسها ، وهذه يمكن أن تحدد بمعرفة خصائص المتعلم . وعندما تتم تحديد طرق التعلم ، فإنه يمكن اختيار طرق التدريس المناسبة .

* ويجب أن ننظر إلى التعليم على أنه ظاهرة اجتماعية ، إذ أنه نتيجة لتفاعل المدرس مع التلاميذ من جهة ، ولتفاعل التلاميذ فيما بينهم من جهة أخرى . وينتقل أثر التعليم من بيئة إلى أخرى ، ومن إطار ثقافى لآخر . ومن وقت لآخر فى نفس الثقافة . أيضا يجب أن ندرك أن للتعلم عناصره ، وأشكاله ، وتنظيماته ، ومشاكله

وصعوباته .

أنماط التعليم : Teaching Styles / Patterns

يمكن التمييز بين أنماط التعليم التالية :

(١) التعليم التقليدي : Traditional Teaching

وهو التعليم المعمول به في المدارس ، حيث يقوم المدرس - كمصدر للمعرفة - بنقل ما في ذهنه إلى عقول التلاميذ . وهذا . يكون التلميذ سلبيا ، لا دور له . غير الجلوس والاستماع لما يقوله المعلم . وفي هذا النوع من التعليم ، قد يستخدم المعلم بعض الوسائل التعليمية التي تساعد على شرح بعض المواقع في الدروس

(٢) التعليم الفردي : Individualized Instruction

إن مصطلح التعليم الفردي يستخدم بصفة عامة لتمييز إجراءات المستخدمة عن الأسلوب التقليدي ، الذي يقوم المدرس من خلاله بتقديم المحتوى التعليمي لجموعة من التلاميذ ، دون الالتفات إلى ما بينهم من فروق فردية في أساليب التعلم أو القدرة التعليمية . وهو يعني إطار متكامل من الإجراءات التعليمية المخططة ، تلائم مجالا أوسع من الفروق الفردية المرتبطة بالتعلم لدى الأفراد ، والتي يمكن توفيرها في الموقف التعليمي بطريقة تتيح للتعلم إمكانية تحقيق الأهداف المحددة للتدريس بنجاح ، حسب قدراته الخاصة .

(٣) التعليم الموصوف فرديا :

(L.P.I) Individually Prescribed Instruction

وهو نوع من التعليم الفردي ، تم تطويره بواسطة مركز بحوث وتطوير التعليم بجامعة بيتسبرج ، Pittsburgh ، حيث لا يقضى بتقسيم المنهج تبعاً للصفوف الدراسية ، ولكن بتقسيم مادة الموضوع الدراسي إلى مستويات متدرجة ، وكل مستوى يحتوي على عدد من الأهداف السلوكية المحددة ، وتبدأ إجراءات تشخيص المدخل التعليمي للتعلم ، ثم وصف الأنشطة الفردية اللازمة ، وإرشاده إلى مصادر الحصول على مواد التعلم . وبعد استكمال أعماله يتم اختباره بعداً . وهكذا حتى يحقق معايير التمكن المستهدفة

(٤) النظام المشخصن للتعليم :

(I.S.I) The Personalized System of Instruction

وهو نظام للتعليم الفردي ، يرجع في نشأته إلى عالم النفس (فريد كيلر Fred Keller) ، وهو في معظم حالاته يقوم على الكتاب الدراسي المقرر ، وعلى الوحدات الدراسية التي يعدها المدرس ، وعندما ينتهي المتعلم من الدراسة المستقلة لموضوع معين يأخذ اختباراً معيناً للتفصيل . يشرف على تطبيقه أحد المراقبين ، ويصحح مباشرة ، وتناقش نتائجه مع المتعلم ، فإذا تبين أنه لا يزال بحاجة إلى مزيد من الدراسة للموضوع ، فإنه يطلب منه دراسة صورة أخرى من هذه الوحدة ، ثم يختبر فيها بعد استكمالها . وهكذا حتى يحقق المتعلم متطلبات تعلم موضوع الوحدة بنجاح ، وعندئذ يتقدم للدراسة وحدة تالية أو موضوع آخر .

ولا تختلف إجراءاته عن إجراءات التعليم الموصوف فرديا إلا من بعض الجوانب ، من أهمها توفير شخص آخر يكون قادرا على مساعدة المتعلم أو اختباره أو مناقشته في مشكلاته

التعليمية عندما يطلب منه المتعلم ذلك ، وقد يكون الشخص الآخر هو المعلم أو زميل آخر من صف دراسي أعلى ، أو زميل دراسي من نفس الصف ، والمهم هو قدرة هذا الشخص على القيام بهذا الدور .

مواصفات التعليم : Teaching Characteristics

* إن جوهر التعليم يتمثل في الثقافة التي يقصد كل جيل أن يزود بها الجيل الذي يخلفه، ويجعله أهلاً لأن يحتفظ بمستوى الرقي الذي وصل إليه على أقل تقدير ، أو يرتفع بهذا المستوى إذا استطاع تحقيق ذلك .

* التعليم الكافي الوافي هو الذي يؤهل الإنسان لأن يؤدي ما عليه من المسؤوليات الخاصة والعامة في الحرب والسلام بزهادة ودقة وخلق رضى .

* التعليم هو البحر الذي كلما شغل فيه الإنسان ، ويستند فيه ، يكتشف حديثاً من الأرض يشاء الضباب ويجلله الغمام ، حتى بكل بصره عنه ، ويرتد وهو حير .

* أصبح مبدأ التعليم كعملية مستمرة ، هو الأساس الذي في ضوئه ، يتم رسم السياسة القومية ، لذا فإن جميع البيانات والإحصائيات والمراجع الرسمية تشير إلى أهمية التعليم في الفترة التي تسبق المدرسة ، وكذلك في الفترة التالية لها ، كما تشير إلى أهمية التعليم في سنوات التعليم المدرسي نفسها .

* تمثل مخرجات Product التعليم فيما يكتسبه المتعلم من خبرات تربوية ، وتكون مخرجات التعليم محدودة القيمة ، إذا اقتصر على بعض الحقائق والمعارف ذات العلاقة المباشرة بالمنهج ، وتكون مهمة ذات قيمة بالنسبة للمتعلم ، إذا تعددت وتنوعت ، بحيث تشمل بجانب التحصيل الدراسي ، بعض الخبرات التي تسهم في اكتساب الاتجاهات ، والقيم ، والوعي ، والتذوق الفني والجسماني ، وحُب العلم وتقدير جهود العلماء ، . . . إلخ

* نظام التعليم هو الذي يحدد شكل التعليم والبنية الهيكلية له .

ويمكن التمييز بين الأنظمة التالية .

- نظام المقررات الدراسية Courses System ، وهو النظام الذي يقوم على أساس تقسيم محتوى المنهج إلى مجموعة من المقررات المختلفة ، حيث يتم تدريس كل مقرر وفق خطة ، يتم على أساسها تقسيم المقرر إلى مجموعة من الدروس التي تتوافق مع مستويات التلاميذ التحصيلية والعقلية ويتم تدريسها وفق توزيع زمني على مدار شهور السنة الدراسية .

- نظام الفصولين الدراسي Semester System ، حيث يتم توزيع المواد الدراسية على الفصلين الدراسي . وخلال هذا النظام ، يمكن تدريس بعض المواد على امتداد العام الدراسي بالكامل . ويمكن تحويل هذا النظام ، ليشتمل ثلاثة فصول دراسية ، وذلك بإضافة الفصل الصيفي Summer Course .

- نظام الساعات المعتمدة Credit Hours System ، حيث يخصص لكل صف أو فرقة دراسية ، عدد من الساعات ، ويكون المتعلم مسئولاً عن دراسة عدد معين

من الساعات . لذا ، يدرس المتعلم مقررات الساعات الأساسية ، ثم يختار من بين المقررات الإضافية أو الاختيارية ، ما يكمل عدد الساعات الدراسية المطلوبة منه .

- نظام التعليم الشخصي (P.S.T) Personal System Teaching ، ويتوقف مستوى الإنجاز لحد الإتقان في هذا النظام ، على سرعة المتعلم نفسه . ويتطلب هذا النظام ، تكليف المعلم بإعداد المقرر ، وتجهيز الوحدات الدراسية التي ينبغي أن يدرسها المتعلم . وفي هذا النظام ، يتعلم المتعلم تعليماً ذاتياً تحت توجيه وإشراف المعلم .

مراحل التعليم : Teaching Stages :

يمكن التمييز بين مراحل التعليم التالية :

رياض الأطفال : Kindergartens :

- * هي مرحلة تعليم غير نظامية تهدف إلى تهيئة الأطفال وإعدادهم للتعليم النظامي في المرحلة الابتدائية . وتتضمن الأطفال فيما بين 4 - 6 سنوات .
- * هي مؤسسات تربوية اجتماعية تسهم في تربية الطفل الذي يتراوح عمره ما بين 3 - 6 سنوات ، وتهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للطفل من جميع الجوانب الجسمانية والعقلية والسلوكية ، بالإضافة إلى تنمية قدراتهم عن طريق البرامج والأنشطة والأساليب المناسبة لاحتياجات هذه المرحلة العمرية .

التعليم الابتدائي : Primary Education :

وهي مرحلة تعليم نظامية ، تقبل التلاميذ من سن الخامسة أو السادسة ، ومدة الدراسة فيها تتراوح ما بين خمس سنوات إلى ثمان سنوات ، حسب النظام التعليمي السائد في البلاد المختلفة . وتهدف هذه المرحلة ، إلى إكساب التلاميذ الأساسيات التي تمكنهم من مواصلة الدراسة في المراحل التالية ، وإلى إكسابهم مقومات المواطنة الصالحة . وتنتهي هذه المرحلة ، بحصول التلميذ على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية .

التعليم الإعدادي : Preparatory Education :

وهي مرحلة تعليم نظامية ، تقبل التلاميذ الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية وفقاً للنظام المعمول به في مصر ، يتراوح أعمار تلاميذ هذه المرحلة ، ما بين عشرة سنين وأربعة عشر سنة . وهي ، تهدف إلى إعداد التلاميذ لمواصلة التعليم في المرحلة التالية (التعليم الثانوي: العام والفني) . وتعمل على إكساب التلاميذ بعض المعارف والمهارات : الذهنية واليدوية ، وبذا تؤكد على أهمية إعداد التلاميذ لمواجهة الحياة ، بالنسبة لمن لا يكمل دراسته في المراحل التالية . وتنتهي هذه المرحلة بحصول التلميذ على شهادة إتمام الدراسة الإعدادية .

التعليم الثانوي العام : General Secondary Education :

وهو تعليم نظامي ، يقبل التلاميذ الفائقين من الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الإعدادية ، وهو يؤهل للالتحاق بالتعليم الجامعي . وينتهي بحصول التلميذ على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة .

وفى بعض الدول ، يتم ضم المرحلتين : الإعدادية والثانوية ، فى مرحلة واحدة .
التعليم الثانوى الفنى (صناعى - تجارى - زراعى) :

Technical Secondary Education

هو نوع من التعليم يهدف إلى إكساب من يلتحقون به مهنة معينة ، وهو بهذا يعد مرحلة متبته لأغلب المتحقين به ، عدا من يتفوقون ولديهم القدرة على مواصلة التعليم فى مراحل تعليمية أعلى . وتنتهى الدراسة فى التعليم الثانوى الفنى ، بحصول الطالب على درجة علمية ، تسمى دبلوم فى مادة تخصصه ، حيث تؤهله هذه الدرجة لشغل بعض الوظائف المساعدة (المعاونة) .

التعليم المهنى : Vocational Education

* وهو التعليم الذى يعد الأفراد لمزاولة إحدى المهن . وغالبا ، يكون هذا النوع من التعليم غير نظامى .
* التعليم المعد لتنمية المهارات اليدوية ، والمعرفة الفنية ، بهدف الإعداد لمختلف المهن الصناعية .

التعليم الجامعى : University Education

وهو يقبل الطلاب الحاصلين على شهادة إتمام التعليم الثانوى العام . وأحيانا ، يقبل الطلاب الحاصلين على شهادة إتمام التعليم الثانوى العلى بمجاميع مرتفعة ، وذلك بعد معدلتها بشهادة إتمام التعليم الثانوى العام ، عن طريق إضافة بعض المواد المؤهلة لدخول الجامعة . وتنتهى الدراسة فى التعليم الجامعى ، بحصول الطالب على درجة البكالوريوس أو الليسانس ، حسب تخصصه ، حيث تؤهله هذه الدرجة للعمل الرسمى الحكومى .

طرق التعليم : Methods of Instruction

* إن مسألة الطريقة من الممكن أن ترد - فى نهاية الأمر - إلى مسألة نظام أو إنضاج أو إتمام قوى الطفل واهتماماته .
* إن طرق التعليم التقليدية راجعة بالبيانات على الاعتقاد بأن العقول تنفر من التعليم وتناوته ، أى أنها تناوى ممارسة وطبقته
* يمكن التمييز بين طرق التعليم التالية

- التعليم الإشرافى السسمى Audio-Supervisory Education . ويتم عن طريق شريط الكاسيت السسمى ، وفى المختبرات المخصصة لهذا الغرض ، ويقوم التلميذ بسماع محتوى الشريط ، وتحليل بياناته ، أو إعادة نطقه بصوته الخاص ، ولا يتدخل المعلم إلا فى حالة خطأ التلميذ .

- التعليم البرنامجى Programmed Education . وهو نوع من أنواع التعليم الفردى ، وفيه يتم تقسيم المادة العلمية إلى مجموعة من الخطوات (الإطارات) ، حيث يعقب كل إطار سؤال (المثير) للإجابة عنه بكلمة واحدة ، أو بإكمال الناقص بكلمة واحدة ، وتعزز الإجابة بالمعرفة الفورية للنتيجة . لذا ، فإن التعليم البرنامجى يقوم على أساس تدعيم الاستجابات الصحيحة ، أى أن النجاح يولد المزيد من النجاح

- التعليم بمساعدة الكمبيوتر Computer Based Education ، حيث يتم تقديم البرامج (Software) على نفس غط التعليم البرنامجي .
- التعليم التكميلي Complementary Education ، ويهدف إلى سد النقص في العملية التعليمية ، ويتحقق عن طريق وسائل التعليم غير النظامية .
- التعليم الريفي Rural Education ، وتتضمن البرامج المناسبة للأعمال والمهن الزراعية ، التي يعمل فيها أهل الريف .
- التعليم العرضي Incidental Education ، وهو الذي يتم بطريقة غير مقصودة ، عن طريق الأنشطة والممارسات المدرسية واللامدرسية .
- التعليم العلماني Secular Education ، ويقتصر على دراسة البرامج العلمية والمدنية ، ولا يتعرض للبرامج الدينية .
- التعليم عن بعد Distance Education ، ويهدف إلى توصيل الخدمات التعليمية إلى الأماكن البعيدة والأماكن النائية . ويتحقق عن طريق التلفاز والشبكات الفضائية .
- التعليم غير الحكومي Non Governmental Education ، ويتم عن طريق المؤسسات غير النظامية ، وبطريقة غير مخططة ، مثلما هو الحال بالنسبة للتعليم الرسمي الذي يتم في المؤسسات الحكومية .
- التعليم غير المدرسي Non Formal Education ، ويتم في المصانع والمؤسسات الدينية . ويمكن أن يكون لهذا النوع من التعليم مناهجه الخاصة به ، ويمكن أن يركز على المناهج المعمول بها في المدارس كنوع من المساعدة للتعليم المدرسي .
- التعليم الفردي الإرشادي Individual-Guidance Education ، ويتم تحديد الموضوعات التي تناسب حاجات وميول وقدرات واستعدادات وإمكانات ومعارف كل تلميذ على حدة ، وتترك مسؤولية العمل للتلميذ تحت إشراف المدرس .
- التعليم في مجموعات صغيرة Education in Small Group ، حيث يتم تقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعات متجانسة ، يحدد لكل مجموعة رائد يختار من بين تلاميذها ، ليكون حلقة الوصل في الأمور المرحلة أو العاجلة بين تلاميذ المجموعة والمدرس . يتم توزيع الأدوار أو المهام على تلاميذ كل مجموعة في ضوء اختياراتهم وقدراتهم معا . وتكلف كل مجموعة بإنجاز بعض الواجبات والتعيينات المحددة وفق جدول زمني ، يتم عن طريقه تعيين الزمن اللازم لتنفيذ أو تحقيق كل واجب أو تعيين . ويتدخل المدرس في حالة طلب رائد أية مجموعة طلب المساعدة العاجلة ، وفي حالة متابعة العمل بالنسبة لكل مجموعة للتأكد أنه يسير حسب الخطة المحددة . وبهذا المعنى ، يقتصر عمل المدرس على الإشراف والتوجيه .
- التعليم القائم على واجبات محددة Task Oriented Teaching ، ويمكن أن

- يتحقق هذا التعليم من خلال أكثر من طريقة من الطرق السابقة ، حيث يحدد المدرس المسؤوليات والمهام التي يكلف بها التلميذ ، وبذا يكتسب التلميذ المهارة في أداء التبعيات التي تخصص له .
- التعليم القصدي Armed Education ، حيث يتم تحديد المناهج التي يدرسها التلاميذ في كل صف دراسي وفي كل مرحلة دراسية ، وفق خطة محددة بقصد تحقيق أهداف محددة ، ويكون ذلك تحت إشراف وتوجيه السلطات التعليمية المسؤولة .
- تعليم الكبار الوظيفي Professional Adult Education ، ويتم في مراكز التأهيل والتدريب ، وفق برامج تؤهل كبار السن من غير المتعلمين أو الذين تسربوا من التعليم ، لاكتساب بعض المهارات التي تؤهلهم للعمل المهني ، ولاكتساب ثقافة ترتبط بذلك العمل .
- التعليم المتبادل بين الأجيال Connected-Education Between Generations ، وهو التعليم الذي ينقل خبرة الكبار إلى الصغار ، ويعتمد على التقليد والمحاكاة والتلمذة الصناعية ، حيث يشاهد الطفل الصغير ما يقوم به الأسطى الكبير ، فيبدأ في التقليد عندما يكلفه الأسطى ببعض المهام . ويمكن أن يتحقق هذا النوع من التعليم المهني في المدارس الفنية : الصناعية والزراعية والتجارية والنسوية .
- ولا يقتصر التعليم المتبادل بين الأجيال على التوارث المهني فقط ، ولكن يمكن تحقيقه أيضاً بالنسبة للتراث والمأثورات . وفي هذه الحالة ، يكون له زعنة أصولية ، تنحو دائماً نحو القديم ، وتقاوم وتهاجم الجديد .
- تعليم المجموعات الكبيرة Large Group Teaching ، وهو الذي يحدث في الفصول بالمدرسة ، أو في القاعات في الجامعة . ويمكن للمدرس أو المحاضر الاستعانة بالأدوات التعليمية المعينة لمقابلة الأعداد المتزايدة من التلاميذ أو الطلاب .
- التعليم من خلال البيئة Education Throu Environment ، حيث تكون البيئة هي المصدر الرئيسي لتعليم وتعلم التلاميذ . لذا ، تدور مناهج هذا النوع من التعليم حول كل ما هو موجود في البيئة ، ويمكن للتلاميذ أن يقابلوه في حياتهم اليومية . أيضا ، يتيح هذا النوع من التعليم الفرص التعليمية أمام التلاميذ للدراسات والزيارات الميدانية .
- التعليم المهني Vocational Teaching ، وهو نوع من التعليم ، يعد التلميذ لوع معين من العمل

ثالثاً - التعلم : Learning

- * يمكن التمييز بين مفاهيم ثلاثة للتعلم . هي :
 - التعلم كتحصيل للمعرفة والمهارات .
 - التعلم كتغيير في السلوك .
 - التعلم كتدريب عقلي .
- * أما أهم مبادئ التعلم ، هي :
 - يكون التعلم أكثر كفاية وإنتاجاً عندما يرتبط بأغراض ودوافع المتعلم .
 - النمو والتعلم عمليتان مستمرتان .
 - يختلف كل فرد عن الآخر في سرعة التعلم .
 - يمكن أن يتعلم الفرد عدة أشياء في وقت واحد .
 - يتم التعلم بصورة جيدة إذا توافقت العمل مع مستوى النضج .
 - يتعلم الطلاب بطريقة أفضل من الخبرات المرتبطة بالحياة .
- * يرتبط التعلم ارتباطاً وثيقاً بالدوافع والحوافز عند التعلين ، حسب ما تقدم به قواه وحواسهم نفسها التي قلبها ظروفهم نفسها .
- * لكل متعلم أسلوب التعلم Learning Style الخاص به ، وهو عبارة عن الطرق والعادات التي يتبعها التعلم في تعلمه للموضوعات الدراسية ، حيث يمارس من خلالها عملية التفكير اللازمة في السيطرة على دقائق وتفصيلات الموضوعات الدراسية ، وفي حل المشكلات ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بتلك الموضوعات .
- * يمكن أن نطلق مجازاً على أسلوب تعلم الفرد ، الاستراتيجية Strategy التي تقوم على أساس اختياره للمبادئ والإجراءات والعمليات التي ينطبقها موضوع التعلم ، وهي تتوقف بالطبع على طبيعة هذا الموضوع وأهداف ومستوى وخصائص المتعلم نفسه .
- * قد تعود صعوبات التعلم Learning Difficulties إلى التلميذ نفسه بسبب ضعف قدراته الشخصية ، أو قد تعود إلى أساليب التعليم ولشخصية المدرس نفسه ، أو قد تعود إلى النظام المدرسي المعمول به .
- * أما مصادر التعلم Learning Resources التي يمكن أن يعود إليها التلميذ في تعلمه ، بجانب الكتاب المدرسي ، فيمكن تصنيفها إلى :
 - (١) المصادر الصناعية Industrial ، وهي من صنع الإنسان .
 - (٢) المصادر الطبيعية Natural ، وهي الموجودة في البيئة المحيطة بالإنسان .

أنماط التعلم : Learning Type

- يمكن التمييز بين أنماط التعلم التالية :
 - التعلم الاجتماعي Social ويهدف إلى إكساب المتعلم الأنماط والتوجيهات الاجتماعية ليكون إنساناً فاعلاً ومتفاعلاً مع المجتمع الذي يعيش فيه .
 - التعلم الاستقبالي Reception ، ويشتمل دور المتعلم في استقبال المعارف المختلفة ، لذا يتحقق التعلم عن طريق أنشطة الحفظ والاستظهار التي يمارسها

- التعلم . ويمكن أن نطلق على هذا النوع من التعلم ، التعلم بالحفظ Rote Learning .
- التعلم الأكاديمي Academic ، وهو ما يتعلمه المتعلم من محتوى المواد العلمية البحتة (رياضيات ، فيزياء ، كيمياء ، . . . إلخ) ، أو من محتوى العلوم الإنسانية (جغرافيا ، تاريخ ، اقتصاد ، . . . إلخ) سواء أكان ذلك عن طريق الكتب المقررة ، أم عن طريق القراءة الحرة حسب ما يستهوى المتعلم .
- التعلم باقى الأثر Permanent ، هو الجزء الباقى مما سبق تعلمه . وكلما اعتمد المتعلم على الفهم فى تعلمه ، فإن حجم هذا الجزء يبقى لمدة أطول .
- التعلم عن طريق الإنترنت Internet ، حيث يكون المتعلم كاستخدم Cyber لشبكات الإنترنت للتعرف على المجالات المعرفية الجديدة ، أو للاستفسار عن صحة ومصداقية بعض المعلومات .
- التعلم بالمراسلة Correspondence ، حيث يقوم المتعلم بنفسه Self-Contained ، أو مساعدة مرشد Guide فى الحصول على تلك المواد . وهذا النوع من التعلم ، يتطلب الأخذ والهات (تبادل المراسلات) بين طرفى المراسلة ، وخاصة إذا كانت مواد الدراسة صعبة ، وتتطلب المزيد من الاستفسار .
- التعلم البيئى Environmental ، حيث يتعلم المتعلم من البيئة من حوله . وذلك عن طريق البرامج التى يتم تجهيرها لهذا الغرض ، والتى تقوم على أساس أن البيئة هى المصدر الأساسى للتعلم .
- التعلم التساقى Sequential ، حيث يتم ترتيب المادة العلمية وفق نظام منطقى تتابعى ، ليتعلمها المتعلم وفق هذا الترتيب . والهدف من هذا النوع من التعلم ، تعويد المتعلم تنظيم أفكاره موضوعيا بما يتناسب مع الترتيب المنطقى الذى يتم به صياغة المادة موضوع التعلم .
- التعلم التعاونى Co-Operative بين المتعلمين ، حيث يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة العدد ، ويحدد لكل مجموعة قائد من بين أفرادها ليكون همزة الوصل بين المتعلمين والمعلمين ، ويحدد الأدوار حسب القدرات والإمكانات الذهنية والتحصيلية لكل متعلم على حدة .
- التعلم التجريبي Experiential ، ويعتمد على الخبرات المعيشية المباشرة التى يتعلم منها الفرد من خلال الاحتكاك بها ، أو عن طريق القيام ببعض الأنشطة والممارسات الحياتية .
- التعلم الذاتى Self ويرادف التعلم الدائم Permanent ، وفى كل منهما تستمر عملية التعلم طالما الفرد يرغب فى ذلك . ويتحققان فى الدراسة النظامية وغير النظامية ، وأثناء الدراسة فى المدرسة والجامعة أو بعد تخرجه منهما . ويتعلم الفرد حسب توجهاته وقدراته واستعداداته وميوله وإمكاناته التحصيلية والذهنية . ويمكن للفرد أن يوجه نفسه فى تعلمه توجيهها ذاتيا Self Directed ،

دون الاعتماد على أحد .

- التعلم ذو المعنى Meaningful ، وفيه يكتسب المتعلم الخبرات الجديدة ذات المعنى بالنسبة له . وتزداد أهمية ما يتعلمه الفرد كلما ارتبطت معاني الخبرات الجديدة بما يختزنه من خبرات سابقة في عقله الواعي أو في اللاشعور . وهذا النوع من التعلم ، يساعد الفرد في حل المشكلات وفي أخذ القرارات العقلانية الرشيدة .

- التعلم العلاجي Remedial ، ويتم عن طريق بعض البرامج التي تساعد الفرد على تجاوز بعض المشكلات والمعوقات التي يعاني منها في دراسته .

- التعلم الفردي مسبق التوصيف Individually Pre-Scribed ، حيث يتعلم التلميذ في مرحلتى : الحضانة والابتدائي وفق برامج سالفة الإعداد ، وتكون محكمة مقننة وتتضمن الأنشطة التي يمكن للتلميذ القيام بها ، لتحقيق أهداف بعينها سابقة التحديد .

- التعلم الفردي الموجه Individually الموجه ، ويتم عن طريق إعداد البرامج التي تناسب كل تلميذ ، حيث يتعلم تحت إشراف وتوجيه المعلم ، وبذا يتمكن من إتقان محتوى تلك البرامج . لذا ، يكون من المهم ، تحديد مستوى البداية بالنسبة لكل تلميذ ، ومداخل التدريس المناسبة التي يجب أن يتبعها المعلم في عمله التدريسي . وعندما يحقق التلميذ المستوى المقصود وفق البرنامج الموضوع ، يكون قد وصل إلى مستوى التعلم لحد التمكن Mastery Learning

- التعلم القصدى Intentional ، حيث يتعلم التلميذ في المدرسة المواد الدراسية المحددة التي تعكس فكر وفلسفة المجتمع . ويرتبط هذا النوع من التعلم بالمنهج التقليدي .

- التعلم المجرد Abstract ، وهو يماثل التعلم القصدى ، حيث يتعلم التلميذ المفاهيم والمفاتيح المجردة ، ويعتمد في ذلك على الحفظ والاستظهار . وبذا ، لا يوفر هذا النوع من التعلم الخبرات المباشرة الهادفة أو البديلة .

- تعلم المجموعات Groups ، وهو يماثل التعلم التعاوني ، حيث يتم تقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعات متجانسة على أسس ومقاييس تستخدم في هذا الغرض .

- التعلم المفتوح Open ، ويمثل التعلم بالمراسلة ، ولا يتقيد بشروط عمر التلميذ ، حيث لا يلتزم بالانتهاء من التعلم في زمن محدد . وفي هذا النوع من التعلم ، تترك الحرية أمام التلميذ لاختار البرامج التي تناسبه ، كما تستخدم فيه وسائل الاتصال الحديثة .

- التعلم النشط Active ، حيث يقوم التلميذ بالمشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية بجانب دراسته للمقررات المطلوبة منه . وفي هذا النوع من التعلم ، تقع مسئولية العمل على التلميذ ، ويكون دور المدرس التوجيه والإرشاد بالنسبة لما يتعلمه التلميذ .

- التعلم الهاتفي Telephone ، حيث يستخدم التلميذ التليفون المرنى أو غير المرنى

للاتصال بمصادر المعرفة للحصول على ما يريده .

- التعلم بالاكشاف Discovery ، حيث يقود المدرس التلميذ لاستنتاج القواعد والقوانين بأنفسهم من خلال ممارسة الأنشطة والألعاب ، أو عن طريق تطبيق الأنماط والنماذج والأمثلة .

الاحتفاظ بالتعلم : Educational Keeping

* وهو ما يتبقى في ذاكرة الفرد مما تعلمه .

* إذا تمت عملية تعليم التلميذ وتعلمه عن طريق الحفظ والتلقين ، فمن المتوقع انخفاض كم ما يتبقى في ذاكرة التلميذ ، وقد يتلاشى تماماً في أقل من شهر ، وذلك وفقاً لمحنى التذكر والنسيان .

* أما إذا تمت عملية تعليم التلميذ وتعلمه عن طريق الفهم ، ودلالات العلاقات ، وربطها بعضها البعض ، فمن الصعب محو ما يترسب في ذاكرته ، ويظل محتفظاً بالتعلم لمدة طويلة جداً ، إذ أن عامل النسيان لا يكون له قيمة تذكر ، لأن التلميذ يستطيع استدعاء المعلومات التي تعلمها عن طريق الفهم والدلالات .

* يمكن قياس مدى احتفاظ التلميذ بما تعلمه عن طريق الاختبارات وأدوات القياس المناسبة الأخرى .

رابعاً : تعريفات ترتبط ارتباطاً مباشراً بالتدريس والتعليم والتعلم

١ - الإبداع : Creativity

* القدرة على تحقيق الحلول غير النمطية أو غير المألوفة للمواقف والإشكاليات الصعبة وغير المعتادة ، وذلك عن طريق استخدام وتوظيف المعارف والخبرات بأساليب غير متوقعة .

* يتوقف الإبداع على المهبة والدراسة والممارسة ، وعلى الظروف الاجتماعية والإمكانات الاقتصادية .

* الناتج الخاص بالممارسة الإبداعية الفعلية يسمى الإبداع الظاهر Manifest Creativity .

* قد يكون الفرد لديه قدرات إبداعية ، ولكن الظروف تحول دون إظهار مواهبه . في هذه الحالة يكون الإبداع كامناً Potential Creativity .

* العقل المبدع يتجاوز العلاقات الموجودة بالفعل ، ويحاول إيجاد علاقات أخرى تتسم بالحيادية والمعاصرة . وإذا تعذر عليه تحقيق ذلك ، فإنه يحاول تغيير العلاقات الموجودة نحو الأفضل ، سواء أكان ذلك في المجال الاقتصادي أم الثقافي أم الاجتماعي . . . إلخ .

* العقل المبدع يتسم بقدرته على تحقيق العمليات الثلاثة : الاستقبال ، والتفكير ، والاستجابة ، وبذا يستطيع الربط بين العلاقات لاستنتاج علاقات أخرى جديدة .

* الفرد المبدع يبعث عن العديد من طرق الإثبات والتجريب ، لذا فإنه يتصف بالحماسة والجرأة في اقتحام المشكلات ، ولا يقبل الأمور على غلاتها حتى وإن كانت عرقاً

سانداً أو وجهات نظر شائعة .

* ويقتل الأصالة Originality ، أحد مكونات عملية الإبداع ، وتعنى اتسام ما ينتجه الفرد المبدع بدرجة من الجدة ، بحيث تظهر غير مألوقة أو قليلة التكرار فى المواقف التى يتعرض لها غالبية الأفراد الآخرين .

٢ - الاتصال : Communication

* إن الاتصال سبيل من مشاركة الخبرة ، حتى تصبح حيازة عامة مشتركة بعمومية السريان .

* وهو العملية التى من خلالها أو عن طريقها يمكن نقل فكرة أو معلومة (الرسالة) من فرد أو مجموعة (المرسل) إلى فرد أو مجموعة أخرى (المستقبل) .

* وقد يتحقق الاتصال بين المرسل والمستقبل وجهاً لوجه Face - to - Face Communication ، وفى هذه الحالة تكون أدوات الاتصال اللغة المنطوقة ، أو المذكرات المكتوبة .

* أيضاً قد يتحقق الاتصال عن بعد Telecommunication ، بين المرسل والمستقبل من خلال البث الإذاعى والتلفازى وشبكات الإنترنت .

٣ - الاحتمال (الممكن) : Possibility

* إن معرفة ما هو كائن لا قيمة له إلا فى ارتباطه بالإمكانات المحتملة .

* إن العلاقة بين الأشياء ، كما نعرف وبين الأشياء بالقياس إلى القيمة ، هى العلاقة بين الواقع والممكن ؛ (فالواقع) يتألف من ظروف معنية بالذات ، و (الممكن) يدل على الغايات أو النهايات أو النتائج التى لا توجد الآن ، ولكن التى فى وسع الواقع الراهن أن يفرجها إلى حيز الوجود عن طريق تسميرها .

٤ - الاختيار : Choice

* إن الاختيار الذكى - لا يزال اختياراً ، لأنه لا يزال يتضمن تفضيلاً أو إشاراً لغاية على أخرى ، أو هدف على آخر فى مجال الوعى والسعى .

ومن ثم ينطوى الاختيار على اعتقاد بأن هدفاً ما ، أو غاية ما ، لها قيمة ، وتستحق البلوغ والإنجاز ، بدلاً من غيرها .

* وفى الاختيار الحر Free Choice (Selection) ، يكون الاختيار بمثابة اختبار للتلاميذ لاختيار الأنشطة المناسبة لهم . وهذا يمكن لكل تلميذ انتقاء الأنشطة التى تتفق مع ميوله وقدراته واتجاهاته ، من بين المواد التعليمية المتنوعة التى تقدم ، وهذا يكتسب التلميذ العديد من الخبرات التربوية المتنوعة .

* فى ظل الاختيار الحر ، يلتزم التلميذ بما يختاره ، ويعمل تحت إشراف وتوجيه المعلم . يمكن للتلميذ تغيير النشاطات التى اختارها ، إذا شعر بعدم قدرته على مواصلة العمل فيها ، بشرط أن يعود التلميذ إلى المدرس لمساعدته فى الاختيار الثانى ، بسبب عدم توفيقه فى الاختيار الأول .

٥ - الاستدلال : Deduction / Inference

* أسلوب من أساليب التعليم الذى يمكن للمعلم استخدامه بشاعلية فى المواقف التدريسية .

* الاستدلال هو العملية أو السبيل المفضى إلى الوصول إلى فكرة عما هو غير قائم أو غائب على أساس ما هو راجع أو قائم أو موجود .

* والاستدلال - لمجرد كونه يتجاوز الحقائق المعروفة والمحققة - والتي هي صادرة إما عن الملاحظة المباشرة ، وإما عن جمع وتذكر المعرفة السابقة ، فإنه بهذه الخصيصة يتضمن فقرة من المعلوم إلى المجهول ، أو من العام إلى الخاص ، أو من الكلبيات إلى الجزئيات .

* ويثل الاستدلال العقل النادر الذى فى وسعه أن يصطنع روابط أو يستخرج نتائج من مجرد سماع الحقائق فحسب .

* إن الاستدلال هو التقدم تلقاء المجهول ، وهو استعمال المقرر الراسخ الثابت لكسب عوامل جديدة من الفراغ الشاغر

* وتزخر الخبرة بالاستدلال إذا استخلصت متحررة من القيود ، لذا لا توجد خبرة واعية بدون استدلال ، على أساس أن التأمل أصلى وذاتى وموصول .

* يمكن استخدام الاستدلال للوصول من قضايا عامة إلى قضية عامة أخرى ، وإن كانت الأخيرة تتميز بتحديد أكثر دقة ، وبإطار أقل عمومية من إطار القضايا العامة التى استنتجت منها .

* يعنى تطبيق الاستدلال فى المواقف التعليمية ، السير فى مجال ونطاق التوظيف للبرهان العلمى الذى يقوم على : المنطق والموضوعية والدقة فى إصدار الأحكام ، إذ عن طريق الاستدلال يمكن إثبات صدق عبارة ، ما مطلوب التدليل على صحتها من عبارات أخرى معطاة ، بطرق تعتمد على المنطق الصالح السليم .

٦ - الاستقراء : Induction

* أسلوب من أساليب التعليم يناسب تلاميذ المرحلتين : الابتدائية والإعدادية . وهو يقع فى قلب الطريقة العلمية للتفكير .

* يفهم الاستقراء على أنه منهج يتأدى بواسطة فروع يمكن تطبيقها ميكانيكيا من وقائع الملاحظة لمبادئ عامة موافقة . وفى هذه الحالة ، تزودنا قواعد الاستقراء بقوانين للكشف العلمى .

* إن الإجراءات الميكانيكية لاستنتاج فرض من الفروض بطريقة استقرائية على أساس المعطيات الواردة قد تكون مضللة ، كما هو الحال عند إثبات أن المقدار $(n^2 - n) + 1$ عدداً غير أولى بالتعويض عن n بالقيم $1, 2, 3, \dots, 40$ ، إذ بفشل التعيين عند $n = 41$.

* حيث إن الاستقراء يقوم على أساس عملية تفكير يتم عن طريقها تتبع الجزئيات للوصول إلى العموميات ، فيمكن استخدام الاستقراء فى تدريس المواد المختلفة .

* فعلى سبيل المثال ، يمكن استخدام الاستقراء فى تعليم الفيزياء . فلو أخذنا أى قضيب من النحاس ، وقمنا بقياس طوله فى درجات حرارة مختلفة ، لوجدنا أن الأزواج الناتجة عن القيم المترابطة لدرجات الحرارة (د) وطول القضيب (ل) يمكن تمثيلها بنقط تقع على خط مستقيم . لذا ، فإن أى نقطة تقع على هذا المستقيم ، تمثل فرضاً كمياً يعبر عن طول القضيب كدالة نوعية لدرجة حرارته .

٧ - الاكتشاف : Discovery

* ويعنى : معرفة المضمون غير الواضح أو الخفى ، أو تحديد العلاقات بين الموضوعات ، أو القدرة على ربط الأسباب بمسبباتها . ويظل الفرد غير مسيطر على موقف بعينه ، طالما لم يصل إلى تحديد دقيق للعلاقات الكامنة والمستترة لهذا الموقف . ويمكن التمييز بين أنماط الاكتشاف التالية :

* اكتشاف استقرائى : Inductive Discovery

- هو الوصول من الحالات الخاصة إلى التعميمات .
- جمع الظواهر والتوصل منها إلى نتيجة ، عن طريق دراسة الجزئيات ، وإدراك العلاقات والروابط بينها ، للوصول إلى الكليات .

* اكتشاف استنباطى : Deductive Discovery

- يبدأ من الكل إلى الجزء ، ومن العموميات إلى الخصوصيات ، ومن القاعدة إلى التطبيق .
- يهدف إلى إكساب التلميذ القدرة على تطبيق القاعدة العامة على بعض الحالات الخاصة .

* اكتشاف حر : Free Discovery

- ويتحقق إذا كان التلميذ يميل إلى التقصى العلمى ، فيعمل على اكتشاف الحلول والعلاقات بين الأشياء منفرداً وبدون توجيه من المدرس ، ويكامل حريته .
- * اكتشاف غير موجه : Non Guided Discovery
- شأنه شأن الاكتشاف الحر ، ويختلف عنه فى عرض المدرس للمشكلة موضوع الاكتشاف ، ثم تترك مسئولية حل المشكلة بالكامل للتلميذ . ولا يتدخل المدرس إلا فى الحالات القصوى والاضطرارية .

* اكتشاف مفتوح : Open Discovery

- أيضاً ، شأنه شأن الاكتشاف الحر ، حيث يتحمل التلميذ مسئولية العمل منفرداً .
- والمساعدة الوحيدة التى يقدمها المدرس للتلميذ . تتمثل فى توفير الأنشطة والوسائل التى تساعد التلميذ على اكتشاف العلاقات بين الأشياء ، اللازمة لتعلم الموضوعات .

* اكتشاف موجه : Guided Discovery

- حيث يتم طرح المشكلة ، ويتم تقسيمها إلى مشكلات جزئية بمعرفة المدرس ، ليقوم أى تلميذ (أو مجموعة من التلاميذ) باكتشاف الحلول المناسبة لواحدة من المشكلات الفرعية . وفى هذا النوع من الاكتشاف ، يقوم المدرس بتقديم المساعدة والتوجيه ، ليستطيع التلميذ القيام

بعملية الاستنتاج المطلوبة .

٨ - الأنشطة : Activities

وهي الممارسات والأفعال التي يقوم بها المدرس أو التلميذ بهدف تنشيط العملية لتعليمية ، ويهدف رفع كفاءة وفاعلية الموقف التدريسي . ويمكن التمييز بين أنماط الأنشطة التالية :

- **الأنشطة الإثرائية : Enrichment Activities** ، وتهدف إلى نمو قدرة التلاميذ على الفهم والاستبصار . وتكون أدائها : الألقاف الرياضية ، والطرائف العلمية ، وال نوادر التاريخية ، واللعب التربوي .

- **الأنشطة الاجتماعية فيما قبل المدرسة : Pre Schools Social Activities** ، وتسهم في إكساب الطفل القيم المرتبطة بالحب والتعاون والصداقة وحب الوطن ... إلخ ، وتساعد على التكيف مع بيئته . وتكون أدائها : اللعب التربوي .

- **أنشطة التطوير : Developmental Activities** ، وتهدف إلى المزيد من تعلم التلميذ عن طريق إثارة دافعيته لتطوير مستوى أدائه .

- **أنشطة التمثيل الحر : Free Performance Activities** ، حيث يقوم التلميذ بتشخيص بعض الأدوار والأحداث ، مما يساعده على المواجهة والمبادأة . ويتدخل المعلم إذا ظهر له عدم الدقة في بناء الشخصيات التي يقوم التلميذ بتمثيلها .

- **أنشطة الحياة اليومية : Daily Life Activities** ، وهي المرتبطة بالممارسات التي يقوم بها التلميذ داخل وخارج المدرسة في شتى المجالات .

- **الأنشطة الصفية : Graded Activities** ، ويتم تنفيذها داخل الفصل ، وتنمي مهارات التفاعل والتعامل مع الآخرين ، مما يشرى العملية التعليمية . لذا ، يتم التخطيط لها كأنشطة مقصودة ، تتم من قبل التلميذ تحت إشراف وتوجيه المدرس .

- **الأنشطة اللاصفية : Non Graded Activities** ، ويتم تنفيذها خارج الفصل ، وتنمي مهارات التكيف مع المجتمع والمشاركة في حل مشكلاته وقضاياها وتمثل في الصحافة المدرسية والإداعة المدرسية والمسابقات والندوات والمناظرات والمسكرات والرحلات ، وتتم تحت إشراف وتوجيه المدرس وإدارة المدرسة .

- **الأنشطة اللامدرسية : Non School Activities** ، وهي تحدث خارج حدود المدرسة ، من خلال المؤسسات الأخرى ، لذا لا تخضع هذه الأنشطة لإشراف أو رقابة المدرسة . وما لم تراقب الأسرة التلميذ ، عندما يتعامل مع هذه الأنشطة ، فقد تكون من أسباب فشله الدراسي وفساد أخلاقه .

- **أنشطة الطوارئ : Emergency Activities** ، ويقصد بها الأنشطة غير المتوقعة التي قد تحدث دون مقدمات ، والتي يجب مواجهتها حتى لا تؤثر سلباً في

فاعلية الموقف التدريسي . وتتطلب هذه الأنشطة التعاون الكامل بين المدرسين بعضهم البعض ، وبين المدرسين والتلاميذ .

- **أنشطة ما قبل المدرسة الابتدائية** : Pre-Primary School Activities ، ويمكن التمييز بين الأنشطة التالية :

* **الأنشطة العددية** Numerical Activities ، وعن طريقها يمكن أن يتعلم الطفل عملية العد والترقيم وكتابة الأعداد ، والمقارنة بين شيتين من الكبر والصغر .

* **الأنشطة العلمية البسيطة** Simple Scientific Activities ، وتهدف إلى إكساب الطفل الملاحظات العلمية المرتبطة بالظواهر الطبيعية البيئية .

* **الأنشطة الفنية** Art Activities ، وتهدف إلى تنمية الحاسة الفنية عند الطفل ، وتنمي تدفقه الفني .

- **الأنشطة اللا منهجية** : Extra Curriculum Activities ، وهي أنشطة إضافية . وتهدف إلى تنمية مهارات التلميذ : العلمية والاجتماعية والثقافية والسياسية والتفاعل مع الآخرين ... إلخ . وتتحقق من خلال اشتراك التلميذ في النوادي : العلمية والرياضية والاجتماعية ، ومن خلال حضور الندوات والمداولات والمناظرات ، ومن خلال إقامة المسكرات ، ... إلخ .

- **أنشطة تقويم الذات** : Self Testing Activities ، وهي الأنشطة التي يقوم بها التلميذ تحت إشراف المدرس ، بهدف الوقوف على النواحي الإيجابية والسلبية في شئ جوانب شخصيته ، وبذا يمكن تطوير مستوى أدائه نحو الأفضل .

- **الأنشطة اللغوية** : Language Activities ، وتهدف نماء القدرة اللغوية للتلميذ ، وإكسابه بعض المهارات والخبرات اللغوية . وتتحقق عن طريق اشتراك التلميذ في جماعات : الشعر ، والقصة ، والمحطبة ، والصحافة المدرسية .

- **أنشطة المتابعة** : Follow-Up Activities ، وهي أنشطة يتم التخطيط لها بطريقة مقصودة ، بهدف تثبيت تعلم التلميذ والاحتفاظ به ، وبذا لا يتعرض ما يتعلمه للنسيان ، مما يزيد من مستوى فكه الدراسي .

- **الأنشطة المصاحبة** : Attached Activities ، يمكن النظر إليها كجزء لا يمكن فصله عن المنهج الدراسي ، وتشكامل في وظائفها وتأثيراتها مع طرق التدريس والوسائل التعليمية ، وتسهم في تحقيق الأهداف التي يصعب تحقيقها عن طريق المحتوى العلمي للمنهج . وغالباً ، تكون هذه الأنشطة وثيقة الصلة بعملية التدريس ، لذا فإنها تفرج العديد من المناقشات بين التلميذ والمدرس عند شرح أي موضوع .

- **الأنشطة الوظيفية** : Functional Activities ، وهي التي تربط تطبيقات ما يتعلمه التلميذ بالمواقف الحياتية ، مما يثير دافعية التلميذ للتعلم .

٩ - **التجريد** : Abstraction

* **التجريد** أمر لا غنى عنه إذا أريد لخيوة ما أن تطبق على خبرات أخرى . وكل خيرة محسوسة - في مجموعها ككل - هي خيرة فذة فريدة قائمة بذاتها ، لا تتكرر منها نسخة أو صورة طبق الأصل .

وإذا اعتبرت بمجرد الكلى - من حيث هي مجرد خبرة - فإنها عقيم بذاتها لا تنجب تعليماً ولا تلقى ضوءاً .

* إذا نظرنا إلى التجريد في بعده المنطقي ، أو واقعه العملي ، فإنه يمثل السبيل الوحيد الذى يجعل من أى خبرة قيمة وفعالية لخبرة أخرى . وإذا نظرنا إلى التجريد - نظرة وظيفية - " لا تركيبية ولا استاتيكية " فإنه يعنى أن شيئاً ما أطلق من خبرة ما لينتقل إلى خبرة أخرى .

* لا يوجد علم بدون تجريد . والتجريد يعنى بصفة أساسية أن أحداثاً معينة تزاح من بعد الخبرة المألوفة العملية إلى بعد البحث النظرى التأملى .

* ثمة شئ من طبيعة التجريد موجود فى حالة كل الأفكار وكل النظريات ، فالتجريد من مرجع أو مصدر معين قائم مرجود ومؤكد . أمر يلحق بكل اقتراح يتضمن حلاً يمكنه والا أغلق باب البحث وحل محله التوكيد الوثوقى واليقين المطلق .

10 - التطوير : Development

* هو تخطيط الفرص التعليمية التى تستهدف إحراز تغييرات معينة فى الشئ المستهدف (النظام التعليمى - المنهج المدرسى - سلوك التلميذ - ... إلخ) ، وتقدير المدى الذى حدثت به هذه التغييرات .

11 - التعريف : Definition

* التعريف - يعنى بالضرورة - ظهور أو توليد معنى من حيز القموض إلى حيز التحديد .

* إن التعريف يكون شديداً عندما يكون حاداً وأريها ، وهو كذلك عندما يوصى إلى الاتجاه الذى يمكن أن يتحرك برشاقة وسرعة حيال حياة خبرة .

* إن التعريف هو ذلك الذى يبين لنا كيف تعمل الأشياء . ويقدر ما يبين ذلك . يمكننا التنبؤ بحدوثها والتثبت من وجودها وقيامها على محك الاختيار ، وأحياناً يتيح لنا أن نعملها بأنفسنا .

* تبحث الرؤية العملية فى جوهر الشئ . وجوهر الشئ هو تعريفه . وعندما يقع الإنسان على التعريف ، فإنه بذلك يقع على ما هو ثابت على امتداد الزمن ، بشرط ألا تقتصر رؤية الإنسان فقط على البحث عن تعريف الشئ ، وإنما يجب لاستيفاء الحديث عن الشئ تعقبه من خلال مكوناته وأدواره ، منذ نشأ للنظر بعد ذلك كيف تطور .

12 - التعميم : Generalization

* علاقة تربط بين مفهومين أو مجموعة من المفاهيم . أيضاً ، يقوم التعميم بتوضيح العلاقة التى تربط بين مفهومين أو أكثر . فمثلاً ، العلاقة التى تربط بين العددين 3 ، 5 وعملية الجمع (+) ، هى : $3 + 5 = 8$.

* ويمكن أن يكون التعميم الرياضى فى إحدى الصور التالية :
- المبدأ الرياضى : وهو تحديد للأسباب الرياضية التى تحلل أسباب القياس بخطوة

- من خطوات الحل ، أو تحقيق لعملية من العمليات الرياضية
- القاعدة الرياضية : وهي جملة أو عدة جمل رياضية تعبر عن علاقة أو عدة علاقات رياضية ، يمكن التعبير عنها بصورة رمزية ، كأن نقول قاعدة الفرق بين المربعين $٢ - ١ = ٢ - ١$ ، هي $٢ - ١ = (٢ - ١) (٢ + ١)$.
 - القانون الرياضي : وهو نص رمزي ، يربط ويحدد العلاقة بين مجموعة من المتغيرات ، وذلك مثل القانون : $ح = ٣/٤ ط$ نق ٣ هو نص رياضي يحدد العلاقة بين حجم الكرة (ح) ونصف قطرها (نق) .
 - الفرض الرياضي : وهو تصور ذهني يمكن عن طريقه أو باستخدامه تفسير مجموعة من الوقائع أو الحقائق .
 - النظرية الرياضية ، وهي جملة إثباتية رياضية ، يمكن إثبات صحتها رمزيًا عن طريق أو باستخدام : الفروض والمفاهيم والسلطات .
 - العلاقة الرياضية ، وهي تعبير إثنائي للغة الرياضيات ، وذلك مثل : علاقة التساوي ، علاقة التوازي ، علاقة أكبر من ، ... الخ .
 - العمليات الرياضية ، وهي تكون في صورة عمليات حسابية ، أو عمليات هندسية ، أو عمليات جبرية

١٣ - التغذية المرتدة : Feed Back

مجموعة المعلومات Information التي تؤدي إلى تنبيه الفرد إلى أن ما يقوم به من أداء Performance ، هو أداء صحيح Correct أو خاطئ Error أو أنه ناقص Uncompleted ، وبالتالي فإنه يسعى إلى تلاقي الخطأ في حالة وجوده ، أو إكمال النقص في الأداء ، وبذا يتسنى للفرد الوصول إلى أقصى أداء ممكن ويأقل الأخطاء ، ويعدل سلوكه التالي .

١٤ - التغذية المرتدة المكتوبة : Written Feed Back

وتترجم في شكل درجات خام لأداء التلميذ ، مع توضيح نواحي القوة أو الضعف في هذا الأداء ، أو في شكل تعليقات تقويية يكتبها المعلم عن أداء التلميذ ، ويسأله عن مبررات الأخطاء التي يقع فيها ، بوجهه لكيفية تجنبها في المستقبل .

١٥ - التغيير : Change

- * التغييرات موصولة بالحدث ، لذا ينبغي أن نتعلم عنها ما فيه الكفاية بحيث نصبق قادرين على التحكم فيها وتوجيهها الاتجاه الذي نبتغيه .
- * كل ما يؤثر في تغييرات غيره من الأشياء ، يتغير هو ذاته .
- * من خصائص زماننا المعاصر أنه لا توجد أنماط تتميز بدرجة كافية من الديمومة والبقاء والاستمرار والصلابة ، بحيث تهبط وضعا ثابتا مستقرا نسكن إليه ونذعن له ، ومن ثم لا توجد مادة يمكننا أن نستخرج منها ونصوغ ونشكل غايات نهائية تتميز بالشمول والإحاطة .

* إن كثيرا من العوائق القائمة في وجه التغير التي نسبت إلى الطبيعة البشرية ، مردها في الحقيقة إلى ظاهرة القصور الذاتي الموجودة في النظم والمؤسسات ، وإلى الرغبة

الطوعية والإرادة الصادرة من قبل الطبقات القوية صاحبة الحول والطول والهادمة للمحافظة على الأحوال الراغبة .

* أي تغيير وجودي إنما يعتبر من ماضٍ إلى حاضر ، بحيث يشكل مستقبل بالنسبة لماضيه .

١٦ - التفكير : Reason

* التفكير هو الذكاء التجريبي والتفكير بمعنى التعقل يستطيع أن يهيئ الوسائل لإحداث التغيير في الظروف والأحوال ، ولكنه بعد ذاته لا يستطيع أن يحدثه ، إذ لا يتأتى ذلك إلا بانحياز وتنفيذ عمليات إحرانية في واقع الوجود ، توجهها فكرة يهتمها قياس منطقي . فعندئذ - وعندئذ فقط - نستحدث الظروف البيئية المطلوبة لإنتاج موقف مستقر وموحد تكاملياً .

١٧ - التفكير : Thinking

* التفكير ليس حدثاً يصي مستقلاً بذاته بالاختصار على داخل الدماغ أو الدماغ وأعضاء ، الكلام ، وإنما يتضمن زيادة وجوداً واستقصاءً وتحسناً تنال به المادة المناسبة لموضوع التفكير والمتعلقة به ، وتدرك به التحليلات المادية التي تصفى بها هذه المادة وتنفى من شوائبها وتضبط وتحكم ، ثم هو يشمل القراءات التي تضع المعلومات في متناول المفكر ، والكلمات التي يجرب بها ، والتقديرات والحسابات والتخمينات التي تعين على مساندة الفروض أو المفاهيم المتشعبة .

* التفكير هو طريقة التعلم الذكي ، أي التعلم الذي يستخدم العقول ويكافأها .
* التفكير هو الذي يمكن الخبرة من العمل والأداء على نحو هادف غائي ، وهو الشرط اللازم لقيام أهداف وغايات لدينا

* إن التأمل النشط والإسعاد والمباشرة والنظر الدقيق في أي معتقد أو شكل مفروض من أشكال المعرفة في ضوء الأسس والبيئات التي تدعّمه وتسانده ، وفي ضوء النتائج المستخرجة التي بغضى إليها ، تشكل التفكير التأمل (التفكير) .

١٨ - التفكير الابتكاري : Creative Thinking

ويقصد به قدرة الفرد على الإنتاج ، إنتاجاً يتميز بأكبر قدر من الطلاقة ، والمرونة والأصالة والتداعيات البعيدة ، وذلك كاستجابة لمشكلة ما أو موقف مشير .
ويتضمن هذا التعريف المكونات الأساسية للإبتكار وهي :

* الطلاقة الفكرية :

أي القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة ما أو لموقف مشير .

* المرونة التلقائية :

أي القدرة على إنتاج استجابات مناسبة لمشكلة ما أو لمواقف مثيرة حيث تتسم تلك الاستجابات بالتنوع واللافتية . ويقدر زيادة الاستجابات الجديدة تكون زيادة المرونة التلقائية .

* الأصالة :

القدرة على إنتاج استجابات أصلية ، أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمى إليها الفرد . أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة ، زادت درجة أصالتها .

* القدرة على التداعى البعيد :

قدرة الفرد على إنتاج استجابات متداعية متجاوزا في ذلك نجوة متسعة من التفكير اتساعا غير عادي .

14 - حل المشكلة : Problem Solving

* المشكلة هي موقف صعب يجابه الفرد ، فلا يجد في خبراته السابقة ما يساعده على السيطرة على هذا الموقف ، أو فهم جميع دقائقه وتفصيلاته ، فيعيش الفرد في قلق وتوتر طالما لم يجد الحل الصحيح أو الدقيق لهذا الموقف .

* أما حل المشكلة من الناحية التربوية . فهو نشاط يتطلب عرض المدرس لجميع حواشٍ وتفصيلات المشكلة في الفصل ، ثم يسأل التلاميذ إيجاد حل لهذه المشكلة باستخدام قدراتهم الذهنية وإمكاناتهم العلمية .

ويمكن للمدرس أن يعطي بعض التلميحات التي تساعد التلميذ في استخدام نشاطه العقلي في إيجاد الحل المطلوب . وأيضاً ، يمكن للمدرس أن يناقش بعض المجموعات الصغيرة في حل المشكلة .

* أما أسلوب حل المشكلات الابتكاري Creative Problem Solving Method ، فيعني الاستراتيجية التي تهدف إلى تحسين مستوى قدرات تفكير المتعلم الابتكاري، عن طريق توجيه وإرشاد قدراته الفعلية في الاتجاه الصحيح ، بما يحقق هذا الهدف .

وبالطبع ، لن تأتي أية استراتيجية جديدة ، إذا اقتقد المتعلم نفسه لمقومات التفكير الابتكاري . وبالتالي ، فإن استراتيجية حل المشكلات تؤكد هذا التفكير ، وتزيد من قوته عند المتعلم .

٢٠ - الخطأ : Error / Mistake

* استجابة تختلف عن الاستجابة الصحيحة التي يجب تقديمها .

* انحراف عن الشكل الصحيح للقواعد والأساسيات التي يقوم عليها المقرر الدراسي .

* حيث إن الشبوع يعنى الكثرة والانتشار ، لذا فإن الخطأ الشائع هو ذلك الخطأ الذي يقع فيه ٢٥٪ على الأقل من عدد الأفراد المستجيبين .

* يمكن قبول الخطأ ، إذا لم يحدث تغييراً يفسد المعنى أو المضمون .

* يرفض الخطأ تماماً ، إذا حقق تغييراً يشوه المعنى أو المضمون .

* تحليل الأخطاء ، كأداة من أدوات البحث العلمي ، يستخدم في تحديد الأخطاء وتصنيفها وتفسيرها .

* والتصور الخاطئ : Misconception . هو أي فكرة مفهومية تنحرف عن التفق عليه من

قبل أهل الرأي العلمي .

* إن الشئ العظيم ليس تحاشي الأخطاء ، ولكن السماح بحدوثها في ظروف معينة ، بحيث يمكن الإفادة منها لزيادة وتوسيع مدى الذكاء في المستقبل .

* إن تصحيح الأخطاء ، Correction Error ، ضرورة تربوية مهمة ، ليتعرف التلميذ على مستوى الأداء الحقيقي له ، وليتدارك ما يخطأ فيه مستقبلا . ويمكن للمعلم أن يساعد التلميذ لتصحيح الخطأ بنفسه ، ويسمى ذلك تصحيحاً ذاتياً . وفيما يتعلق بتصحيح أخطاء التلاميذ ، فتوجد وجهتي نظر بالنسبة لهذا الموضوع ، وهما :

- الأولى : وتعتقد أنه لو تمت عملية التدريس على أكمل وجه ، فإن الأخطاء ، لن ترتكب أبداً ، لذا فإن حدوث الأخطاء ، إشارة لعدم كفاية التدريس .

- الثانية : تعتقد أن الإنسان يعيش في عالم غير كامل . وبالتالي ، فإن أخطاء التلاميذ تحدث دائماً بالرغم من الجهود الواسعة التي يبذلها المعلمون . لذا ، يجب تركيز الجهود على طرق معالجة الأخطاء ، التي تحدث .

٢١ - رزمة (Kit) النشاط التعليمي :

يرتبط مع محكم التنظيم Structure يقترح مجموعة من الأنشطة والدلائل التعليمية Instructional Alternatives تساعد المتعلم على تحقيق أهداف محددة . وتتميز رزمة النشاط التعليمي بثلاث خصائص ، هي :

* إن دور المعلم يتخلل كل مكونات الرزمة ، وهو بذلك بشكل ركن أساسي لا غنى عنه لجراح أسلوب التعلم الذاتي كمنسج ومصمم ومشخص وموجه ومقوم لعملية التعليم والتعلم .

* يتيح تنظيم الرزمة لكل متعلم حرية اختيار الطريق الذي يفضلوه وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرجوة

* يستهدف التنظيم المحكم لمكونات الرزمة أن يكون نشاط المتعلم هادفاً بحيث يسمع لكل متعلم أن يسير في البرنامج وفق خصائصه الفريدة .

٢٢ - الصحافة المدرسية : School Press

* تعمل على وضع النشاط المدرسي موضع التطبيق والممارسة الفعلية . وبذا لا تقتصر على الجوانب النظرية فقط . ويتحقق ذلك بالاستعانة بفكر وحيات المحررين لوضواعتها من المدرسين والتلاميذ .

* تؤدي - نظرياً - جميع وظائف الصحافة التقليدية من حيث الإعلام ، وذلك مثل : الشرح والتفسير والتوجيه والإرشاد والتثقيف والتعليم والتنمية والمؤانسة والترجيع .

٢٣ - الطريقة : Method

* الطريقة الجيدة هي التي من خلالها يستطيع المدرس أن يغير طاقات الإبداع والابتكار عند التلاميذ ، وأن يثير دوافعهم للتعلم ، وبخاصة دافع حب الاستطلاع والتقصي لمعرفة الجديد في مجال ما يتعلمونه .

* المدرس الديمقراطي يتبع الطريقة التي تتبج للتلاميذ المزيد من الحركة والانطلاق والتفكير ، والتي تقوم على أساس الوصول إلى مصدر المعرفة وتحديد الحلول المناسبة

- للمشكلات التي تصادفهم بأنفسهم .
- * الطريقة بالنسبة للمدرس أسلوب حياة في أغلب الأحيان ، وبالتالي فإنها تعكس فكر وشخصية المدرس في تعاملاته اليومية داخل وخارج جدران المدرسة .
- * الطريقة الواحدة في التدريس ، دون الهياد عنها ، أو محاولة الخروج عن نطاقها ، تعنى أن المدرس أحادى التفكير .
- * يقوم مفهوم التعلم الجيد على أساس إمكانية استجابة التلميذ لمجال من المشيرات ، لذا فإن استخدام أكثر من طريقة في الموقف التدريسي ، يعطى لهذا الموقف رونقه وفعاليتته .

* يمكن تعريف الطريقة على أساس أنها : مجموع المخططات أو الإجراءات أو الأنشطة التي يتم وضعها أو تصميمها بناءً على نظريات نفسية محددة أو فلسفات تربوية معينة ، لتدريس مادة دراسية معينة .

لذا ، ينبغي أن تلامس الطريقة الهدف المحدد للمدرس ، وتلائم محتواه ، بشرط أن تراعى الطريقة مستويات التلاميذ المتباينة ، وأن تتيج لهم الفرصة المناسبة لممارسة وأداء أدوار محددة ، وبما تحقق الأهداف المرسومة والمقصودة .

* ويمكن التمييز بين الطرق التالية في التدريس :

- الطريقة التقليدية : Traditional Method

وتقوم على أساس أن المدرس مصدر أو ناقل المعرفة ، وأن التلميذ متلقي لهذه المعرفة . لذا ، يشتمل دور المدرس في التلقين ، ويقتصر دور التلميذ على الحفظ والاستظهار . والطريقة التقليدية هي الشائعة في تعليم الدروس في المدارس وفي إعطاء المحاضرات في الجامعات .

- طريقة المحور : Centric Method

إذا كان التلميذ هو المحور ، فتركز الطريقة على اهتماماته وسيروله وحاجاته واستعداداته وقدراته العقلية ومستواه التحصيلي ، وذلك مثل : طريقة المشروع ، والطريقة العملية ، والتعليم البرنامجي ، والتعليم بالمراسلة ، إلخ .

إذا كان المدرس هو المحور ، فتهتم الطريقة بما ينبغي أن يقوم به المعلم من أنشطة ، من أجل ضبط الموقف التدريسي وتوجيهه ، مثلما هو الحال في طريقة المحاضرة والإلقاء .

- طريقة معالجة السلوك : Behavioral Treatment Method

وتهدف إلى مقابلة الانحرافات السلوكية التي قد تصدر من بعض التلاميذ ، وتحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من الموقف التدريسي بالكامل . وإذا كان السلوك حانجا بدرجة كبيرة ، ينبغي أن يتعاون المدرس مع الاستشاري أو الأخصائي النفسي لمقابلة هذا الوضع . أما إذا كان السلوك مغايرا للسلوك العام المعتاد بدرجة قليلة ، فيمكن للمدرس مقابلة هذا الوضع ، وتقويمه وعلاجه باستخدام الطرق المناسبة .

- طريقة الاتصال الشامل Total Communication للصمم :
حيث تستخدم أساليب الاتصال الممكنة ، مثل : لغة الإشارة ، وهجاء الأصابع ، والمعينات السمعية ، والتمثيل ، والرسم ، ... إلخ . ويتوقف أسلوب الاتصال على درجة الصمم التي يعاني منها التلميذ .
- طريقة الأسئلة الحرة : Free Questions Method
وهي لا تعتمد على طريقة التلقين في التدريس ، ولكنها تعتمد على الحوار الذي يتخلله طرح الأسئلة التي تثير دافعية التلميذ ، وتعمل على تشجيع قدراته التفكيرية بأقصى كفاءة ممكنة .
ويمكن استخدام هذا النوع من الأسئلة كتمهيد لموضوع الدرس الجديد ، أو لبحث عن بعض المعارف الجديدة التي يكلف بها التلميذ .
- طريقة برييل : Priel Method
وتستخدم في تعليم المكفوفين ، وتعتمد على كتابة الحروف بشكل بارز . فيستطيع المكفوف بصرياً أن يربط بين ما يسمعه بأذنه ، وبين ما يلمسه بيده .
- الطريقة التاريخية : Historical Method
وتقوم على استقراء الأحداث ، وبذا تساعد في تحليل الحاضر وتنشأ بالمستقبل . وتعتمد على : الرصد ، المقارنة ، والتفسير ، وربط الأسباب بمسبباتها ، والتعميم ، وإصدار الأحكام .
- الطريقة التركيبية : Mixture (Composing) Method
وهي تبدأ من المعلوم إلى المطلوب تحقيقه وإثباته ، لذا فإنها تصلح لتسجيل الحل ، وبالتالي فإنها ليست الطريقة المثالية للتفكير .
- الطريقة التحليلية : Analytic Method
وهي تبدأ من المطلوب تحقيقه وإثباته إلى المعلوم أو المعطيات ، لذا فإنها طريقة للتفكير ، وليست طريقة لتسجيل الحل .
- الطريقة الطولية : Depth Method
وتعتمد على العمق في تدريس موضوع بعينه ، حيث يقوم التلميذ تحت توجيه المدرس وإشرافه ، بدراسة أي موضوع من جميع جوانبه وتفصيلاته ، والبحث عن أسباب حدوثه أو أصوله ، وتقديم الحلول المناسبة إذا كان يمثل مشكلة .
- الطريقة العرضية : Wide Method
وتعتمد على دراسة مجموعة من الموضوعات في وقت واحد ، دون الاهتمام بالدخول في التفاصيل الدقيقة لهذه الموضوعات .
- الطريقة الجزئية : Part Method
وتقوم على أساس إدراك التلميذ للجزئيات حسب تفاصيلها ، يقود إلى فهم الكلّيات .

- الطريقة الكلية : Whole Method

وتقوم على أساس فهم التلميذ للكتليات حسب معاها ، يساعد التلميذ على إدراك الجزئيات حسب تفصيلها .

- طريقة تعلم الأقران :

وتقوم على أساس تكليف المدرس لبعض التلاميذ المتفوقين بمساعدة أقرانهم في تعلم بعض الموضوعات التي تمثل بالنسبة لهم مشكلة ، بشرط أن يتم ذلك تحت توجيه وإرشاد المدرس .

- طريقة التعلم عن طريق العمل : Doing Method

وتقوم هذه الطريقة على أساس الربط بين النظرية وتطبيقاتها العملية . لذا ، تتيج الفرص ليمارس التلميذ التطبيقات والتدريبات العملية لما يدرسه من معرفة نظرية ، وبذا ينتقل أثر التعلم في المواقف المشابهة ، ويكون ناتج التعلم أكثر فاعلية وتأثيراً

- طريقة التعيينات : Assignments Method

وتقوم على أساس تقسيم المادة العلمية إلى مجموعة من الأقسام ، حيث يكلف أحد التلاميذ (أو مجموعة من التلاميذ) بدراسة أي قسم من هذه الأقسام كتعيين يكون مسئولاً عن إنجازهم وتحقيقه خلال فترة زمنية محددة ، وذلك تحت إشراف وتوجيه المدرس

ويمكن للمدرس التأكد من سيطرة التلميذ على التعيين المكلف به ، إذ قام التلميذ بالإجابة عن الأسئلة والتدريبات المرافقة للتعيين ، بطريقة صحيحة . ويمكن - أيضاً - أن يستخدم المدرس أساليب تقويمية أخرى ، للتأكد من تمكن التلميذ من التعيين المسئول عنه .

- الطريقة التوليفية : Electic Method

وتركز على الاستماع والنطق ، كما أنها تؤكد على أهمية الفهم فيما يتعلمه التلميذ من معارف ومعلومات .

- طريقة الحوار : Dialogue Method

وتقوم على أساس أسلوب المناقشة حول أي موضوع دراسي ، بين المدرس والتلاميذ ، وبذا تتيح لكل تلميذ أن يذلو بدلوه في هذا الموضوع بحرية كاملة . فتعلمه المبادرة في الحوار الهادئ الرصين ، كما تساعد على تقييم الأفكار وتحليلها وتفسيرها ويمكن أن تعرف هذه الطريقة بطريقة المحادثة المباشرة Direct Oral Method ، ويمكن أن تقوم هذه الطريقة على أساس مناقشة المجموعات الصغيرة Small Group Discussion ، حيث يتم تقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعات صغيرة ، ويتم الحوار فيما بين أفراد كل مجموعة من هذه المجموعات كل حدة ، أو بين أفراد أية مجموعة مع المدرس .

- طريقة دراسة الحالة : Case Study Method

استخدمت أصلاً في علم النفس الإكلينيكي ، على أساس دراسة كل حالة على حدة.

حيث يقوم الفاحص بإحضار المفروض لبعض الدراسات والفحوص الإكلينيكية .
ويمكن للمدرس استخدام هذه الطريقة ، إذ يمكنه عزل الحالات الخاصة من التلاميذ
التي تتطلب رعاية واهتمام خاصين .

- طريقة العروض العملية : Laboratory Method

وتتحقق في المعامل والمختبرات ، حيث يتم إجراء التجربة أو تشغيل الجهاز ،
ويصاحب ذلك الشرح النظري التوضيحي لما يتم تنفيذه . ويمكن أن يتحمل المدرس
مسئولية العمل بالكامل ، أو يتحمل التلميذ مسؤولية العمل تحت إشراف وتوجيه
المدرس ، وذلك بعد عمل الاحتياطات الأمنية الواجبة .

- طريقة العروض التمثيلية :

حيث يتم توزيع الأدوار على التلاميذ لتمثيل موقف معين ، وتكون التدريبات تحت
إشراف وتوجيه المدرس . ويعد أن يتأكد المدرس من سيطرة وإتقان التلاميذ لأدوارهم
، يتم العرض على جمهور مشاهدين (قد يكون من بين التلاميذ فقط ، وقد يكون
العرض عام للتلاميذ ولأولياء الأمور وغيرهم)

- طريقة القراءة : Reading Method

وتستخدم في تعليم اللغات ، حيث يقوم التلميذ بقراءة النص ، ويصحح المدرس له
أخطأ ، الطق إن وحدث ، ثم يناقشه في مضمون النص .

- طريقة المنتديات : The Forum Discussion Method

ونقوم على تكليف بعض التلاميذ بعرض موضوع أو مشكلة بعينها ، بعد دراستها
بتأن وعمق ، ثم مناقشة المدرس وبقية التلاميذ فيما يقدمونه ، والإجابة عن الأسئلة
المطروحة خلال المناقشة .

- طريقة اليوميات : Diary Method

حيث يسجل كل من المدرس والتلميذ الأحداث اليومية التي تقع داخل وخارج حجرة
الدراسة . وفي نهاية اليوم الدراسي ، تتم مناقشة هذه الأحداث ، وتقرعها ، وبذا
يمكن الحكم على حجم الإنجاز ، كذا على الأمور التي تمت بفاعلية ، والأمور التي
تحققت بمستوى غير لائق أو لم تتحقق أصلاً .

٢٤ - اللعب : Games

* هو نشاط موجه أو حر يمارسه الإنسان بهدف الترويح عن نفسه من عناء العمل ،
والحصول على التسلية والمتعة ، وهو مهم جداً للإنسان لأنه يجدد طاقته الجسمانية
والعقلية معا .

* ويمكن تحديد تعريف دقيق للعب ، وفق التعريفات المقتنة التالية :

- نشاط موجه Direct أو حر Free . يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة
والتسلية ، ويستقله الكبار عادة ليسهم في تنمية سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها
المختلفة العقلية والجسمانية والوجدانية .

- نشاط يمارسه الناس أفراداً أو جماعات بقصد الاستمتاع ودون أي دافع آخر .

- أنفاس الحياة بالنسبة للطفل ، إنه حياته ، وليس مجرد طريقة لتمضية الوقت وإشغال الذات ، فاللعب للطفل كما هو التربية والاستكشاف والتعبير الذاتي والترويح والعمل للكبار .
- عملية تشييل تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد . فاللعب والتقليد والمحاكاة جزء لا يتجزأ من عملية النماء العقلي والذكاء .
- * ويتسم اللعب بمجموعة من السمات ، أهمها :
 - اللعب مستقل Separate ، ويجرى في حدود زمان ومكان محددين ومستقل عليهما .
 - اللعب غير أكيد Uncertain ، أى لا يمكن التنبؤ بخط سيره وتقدمه أو نتائجه ، وتترك حرية ممارسة الحيلة والدهاء فيه لمهارة اللاعبين وخبراتهم .
 - يخضع لقواعد أو قوانين يعينها ، أو إلى اتفاقات أو أعراف تتخطى القواعد المنعقدة ، وتحمل محلها بصورة مؤقتة
 - إيهامى أو خيالى ، أى أن اللاعب يدرك تماماً أن الأمر لا يعدو كونه بديلاً للواقع ، ومختلفاً عن الحياة اليومية الحقيقية
- * وتشتمل أهم المردودات التربوية والنفسية للعب فى الآتى :
 - وسيلة تفاعل الفرد مع بيئته
 - وسيلة لتطور الفرد
 - وسيلة تعلم
 - وسيلة لاكتساب أنماط السلوك المختلفة .
 - وسيلة لتطوير أنماط السلوك
 - يساعد على تفريد التعلم .
 - يستخدم كمصادر تعلم ، وليس كوسائل معينة .
 - يوفر التعلم الاستكشافى عن طريق تشييل الدور .
 - يوفر فرص التفاعل الاجتماعى .
 - يكسب مهارات التعاون والإخلاص والوفاء والمحبة وإنكار الذات والنظام .
 - يوفر الدوافع الداخلية للتعلم
 - يساعد على التكيف والانتماء
 - يقرب مفاهيم الحياة للطفل .
- * أن اللعب أمر ضرورى لسوء الدات ، فأبسط الألعاب تستلزم أن يتعامل الطفل رمزياً مع الأفعال المنتظرة للاعبين الآخرين تجاهه ، أو أن يرى نفسه كما يراها الآخرون . وهذه الإجراءات تعمل على تكوين الذات الاجتماعية .
- * وتساعد ألعاب التدريب على المهارات Skills Training Games على استيفاء المهارات وتحقيق بعض الأهداف المعرفية والوجدانية ، كما هو الحال فى التدريب على مهارات رسم الأشكال والخرائط ، وفى التدريب على مهارات الألعاب الرياضية .

* ويمكن للمدرس أن يزيد من فاعلية وكفاءة الموقف التدريسي عن طريق تقديم بعض الألعاب التعليمية Instructional Games للتلاميذ . فعندما تتم ممارستها ، يتم التأكيد على القيم المرتبطة بالمنافسة وعدم التعصب والتعاون ... إلخ ، التي تزيد من التفاعل بين التلاميذ ، بشرط أن يكون ذلك تحت إشراف المدرس ، حتى لا تحجب العملية التعليمية عن مسارها الطبيعي المرسوم .

* من الألعاب التي تلقى اهتماما من التلاميذ ، سواء أكانوا كباراً أم صغارا ، ألعاب حل الألغاز Riddles Solving Games ، إذ أنها تثير تفكيرهم وتحدي ذكاءهم ، وبخاصة أنها ترتبط بالجهول وغير المعلوم المطلوب تحقيقه والوصول إلى أبعاده وأسبابه .

* ألعاب المحاكاة Simulation Games ، بمثابة نماذج تعبر قاسما عن الواقع بكل تفصيلاته وحذايقه . ويمكن استخدام ألعاب المحاكاة في تمثيل الأدوار ، وفي اتخاذ القرارات . فعلى سبيل المثال ، يمكن عن طريق ألعاب المحاكاة ، وضع التلميذ في موقف لقيادة السيارة ، حيث يتعلم الأسس والقواعد التي تقوم عليها القيادة ، وحيث يكون ملزماً بأخذ القرارات الضرورية لمواجهة الظروف الطارئة . وبذا يستفيد التلميذ من هذه الموقف عندما يمارس موقف حقيقي لقيادة السيارة .

٢٥ - المثير والاستجابة : Stimulus and Response

* كل مثير يدفع بالناشط وبوجهه ، بيد أنه لا يشيره أو يحركه فحسب ، وإنما يوجهه حيال الموضوع أو بالعكس . والاستجابة ليست مجرد رجع أو رد فعل من قبيل الاحتجاج ضد موقف أو موضوع بعينه ، بسبب قلق أو عكس الصفو ، وإنما هي كلمة تدل دلالة قاطعة على إجابة .

٢٦ - المدخل : Approach

* ويشير إلى الخلفية التي تدعم طريقة التدريس ، كما أنه يسهم - في النهاية - في تحديد أساليب وطرائق التدريس التي يتبعها المدرس ويستخدمها داخل الفصل .
* هو الطريق الذي يسير فيه المدرس كتمهيد لعملية التدريس . لذا ، يكون المدخل أكثر عمومية من الطريقة .

* يمكن للمدرس استخدام أكثر من أسلوب تدريسي عندما يستخدم المدخل . فعلى سبيل المثال ، يمكن استخدام الدالة Function كمفهوم رياضي ، كمدخل لتدريس بعض موضوعات علم الاقتصاد . أيضا ، يمكن استخدام زيارة أحد مصانع الأغذية المحفوظة ، كمدخل لدراسة بعض دروس العلوم والأحياء .

* يمكن التمييز بين مداخل التدريس التالية :

- المدخل البيئي : The Environmental Approach

ويأخذ من البيئة الأساس الذي تقوم عليه خبرات المنهج وموضوعاته . ويهدف إلى التعرف على القضايا والمشكلات البيئية ، وإيجاد الحلول المناسبة لها .

- مدخل المتابع الزمني :

The Chronological Outline Syllabus Approach

ويستخدم في بناء المنهج ، وفق تقسيم الزمن إلى فترات زمنية ، لذا يتم ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني . كما ، يهتم هذا المدخل بتنظيم موضوعات المنهج تنظيمًا منطقيًا .

- المدخل التراجعي : The Regressive Approach

ويهتم بدراسة المشكلات والقضايا المألوفة للتلميذ ، وبعد ذلك ينتهج أصولها وجذورها ، ليتمكن التلميذ من الربط بين الحاضر والماضي .

- المدخل التسامحي : Tolerated Approach

ويعمل على توفير الحرية المسترلة للتلميذ ، كما ينمى لديه أهمية التعاون كقيمة تربوية ، كذا ضرورة التعاون والمشاركة مع بقية التلاميذ ، للعمل في جو من التسامح والود

- المدخل التسلطي : Authoritarian Approach

وهو عكس المدخل التسامحي ، حيث يقوم على أساس تنفيذ مجموعة من أساليب العقاب عن طريق مجموعة من الإجراءات والممارسات . ويهدف هذا المدخل إلى ضبط وإدارة الفصل بطريقة تعسفية ، دون مراعاة لرأي وحرية التلميذ في إبداء الرأي أو المشاركة بفاعلية في الموقف التدريسي .

- المدخل التقني : Technical Approach

ويعتمد على استخدام التقنيات التربوية كمدخل للشرح وتوضيح وتعليم موضوعات المنهج . لذا ، يتطلب استخدام هذا المدخل اختيار أدوات التعليم وتنسيقها وفق مقتضيات الموقف التدريسي .

- مدخل حل المشكلات : Problem Solving Approach

ويعنى تقديم المشكلة ، ليقوم التلميذ بحلها عن طريق تحديد أبعادها ومضمونها ، والبحث عن الحل الأمثل لها ، من بين الحلول التي قد تتوفر لديه ، أو البحث عن الحل الوحيد للمشكلة إذا لم يتوفر غيره . وبهذا الحل ، يستطيع المدرس تعليم موضوع الدرس وشرح أساسياته .

- مدخل الخبرة : Experience Approach

حيث تكون الخبرات السابقة هي الأساس للتعلم التالي . وبذا ، يمكن للتلميذ استخدام رصيده المعرفي السابق في اكتساب معارف وحقائق ومعلومات جديدة .

- مدخل الموضوع الأساسي : Topic Approach

حيث يتم اختيار موضوع رئيسي وفقاً لأهميته العلمية الخاصة ، أو وفقاً لارتباطه بحدث تاريخي له تأثيراته الهامة ، سواء أكانت إيجابية أو سلبية . ويهدف هذا المدخل إلى دراسة الموضوع من كافة جوانبه (بالنسبة للموضوع العلمي) ، أو تناوله تاريخياً بطريقة شمولية (بالنسبة للأحداث التاريخية) .

ويمكن باستخدام هذا المدخل ، أن يتعلم التلميذ ذاتياً ، عن طريق المصادر الأصلية والقرارات الخارجية ، وذلك تحت إشراف المدرس .

- المدخل الفلسفي : Philosophic Approach

ويهدف إلى طرح المشكلات الفلسفية ، ليناقشها التلميذ . ويبدى رأيه فيها مما ينشئ لديه مهارات التفكير الناقد والمشاركة الفعالة .

- مدخل النقد الأدبي : Literary Critical Approach

ويعتمد على فهم النصوص المكتوبة عن طريق الدراسة الذاتية للمؤلفين ، وخلفياتهم الثقافية ، والمذارس العلمية أو الأدبية التي ينتمون إليها .

- مدخل نمو الطفل : Child Development Approach

حيث يتم تحديد مراحل نمو الطفل ، وتحديد الخبرات التعليمية التعليمية التي تناسب كل مرحلة .

- مدخل نمو العلاقات : Relations Development Approach

ويهتم بنمو العلاقات الخاصة بالأحداث التاريخية وتطورها ، أكثر من اهتمامه بعملية التعاقب الزمني لتلك الأحداث . ويتميز بسهولة إعداد المحتوى ، وإن كان لا يقدمه في صورة شاملة وكاملة .

٢٧ - مستوى التمكن : Mastery Level

* وهو نسبة تحصيل بعينها يحددها المدرس أو واضع البرنامج الفردي ، ليعبر بها عن مستوى تحصيل محدد يجب أن يصل إليه التلميذ في تحقيق أهداف البرنامج . وتختلف هذه النسبة تبعاً لنوع البرنامج وطبيعته ، أو تبعاً لنوعية التلميذ وقدراتهم التحصيلية والذهنية ، أو تبعاً لحداثة أو طيبة المادة الدراسية نفسها ، أو لجميع الأمور سالفة الذكر معاً .

٢٨ - المفهوم : Concept

* عبارة عن مجموعة من الأشياء ، أو الرموز ، التي تجمع معاً على أساس خصائصها المشتركة العامة ، والتي يمكن دمجها في فئة مغلقة ، ويمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص .

* تصور عقلي مجرد في شكل رمز أو كلمة أو جملة ، يستخدم للدلالة على شئ أو موضوع أو ظاهرة علمية معينة ، ويتكون نتيجة ربط الحقائق بعضها البعض وإيجاد العلاقات القائمة بينها .

* يعني تجريد عقلي للصفات المشتركة لمجموعة من الأشياء ، أو الخبرات أو الظواهر أو الترتيبات .

* وكشال ، فإن لفظة رجل هي مفهوم لمجموعة البشر الذين لهم صفات محددة معروفة ، فهي ليست اسم لشخص واحد فقط ، بل لكل هذا الصنف من البشر ، منهم : القصير والطويل ، البدين والهزيل ، الأبيض والأسمر ، وهكذا .

* يمكن التمييز بين نوعين من المفاهيم ، وهما :

- المفاهيم الأولية : وهي التي تتكون عن طريق الخبرات الحسية عند التعامل مع العالم الخارجي ، وتعلمها الطفل من خلال إدراك الخصائص عن طريق مجموعة

الأمثلة المقدمة له .

- **المفاهيم الثانوية** : وهى التى تتكون عن طريق تجريد خاصية تشترك فيها المفاهيم الأولية ، ويتم تعلمها بدون مواقف حقيقية أو خبرات تجريدية محسوسة ، ويتم اكتسابها من خلال عملية التعلم المساء باستيعاب المفهوم .

* **ومعامة** ، فإن المفهوم تكوين عقلى ينشأ عن تجريد خاصية (أو أكثر) من مواقف متعددة يتوفر فى كل منها هذه الخاصية ، حيث تعزل هذه الخاصية مما يحيط بها فى أى من المواقف المعنية ، وتعطى اسماً يعبر عنه بلفظة أو برمز .

* **ينبغى أن تتوفر فى المفهوم المعايير الثلاثة التالية** :

- أن يكون مصطلحاً أو رمزاً ، له دلالة لفظية ، ويمكن تعريفه .
- أن يكون تجريداً للخصائص المشتركة لمجموعة من الأشياء .
- أن يتسم بالشمول لأنه يشير إلى المواقف والسمات التى تتضمنها مجموعة من الأشياء .

* **المفهوم الرياضى لا يكتسب قبته إلا من خلال التنظيم التجردى الذى يدرس علاقته ببقية المفاهيم**

* **تتضمن المفاهيم الرياضية** :

- **المفاهيم الانتقالية** ، وتثل عملية تجريد لبعض الظواهر المادية ، ويتم تدريسها بطريقة شكلية محسوسة فى المراحل الأولى ، وبطريقة مجردة فى المراحل التالية بعد إعادة بنائها .
- **المفاهيم غير المعرفة (اللامعرفات)** ، وذلك مثل : النقطة ، القطعة المستقيمة ، والخط المستقيم ، ... إلخ .
- **المفاهيم المعرفة (المعرفات)** ، وتنشأ نتيجة ربط أو إيجاد علاقة بين المفاهيم الأولية (المفاهيم الانتقالية والمفاهيم غير المعرفة) ، ومن أمثلتها : مفهوم التوازي ، مفهوم التعامد ، مفهوم النقطة فى المستوى ، ... إلخ .
- **المفاهيم التى تتعلق بالعمليات الرياضية** ، مثل مفاهيم : الاتحاد ، التقاطع ، التناظر الأحادى ، ... إلخ .
- **المفاهيم التى تتعلق بالخواص الرياضية** ، مثل مفاهيم : التبديل ، التنسيق ، التوزيع ، ... إلخ .
- **المفاهيم التى تتعلق بالنظام انرياضى** ، حيث يتكون أى نظام رياضى من مجموعة من البديهيات والمسلمات ، المعرفات ، الحقائق والتصميمات ، القوانين والنظريات ، التركيب الرياضى .

٤٩ - المناقشة : Discussion

- * **المناقشة هى الاتصال والبلاغ ليحدث تبادل فى الأفكار والمشاركة فيها والإسهام من فهمها ونقلها** ، ومن ثم تصبح هذه الأفكار ملكية مشتركة على الشروع .
- * **المناقشة - خلقية - بالدرجة التى تتألف منها من شكاة وتظلم مما هو راجع .**

- واستحثات وتخصيص ونصح وتحذير بالقياس إلى ما يلزم أو يتعين أن يوجد .
- * موقف حياتي يحدث بين الناس للتفاهم على الأمور التي تخصهم أو تعينهم ، وتوضيح وجهة نظرهم في بعض الموضوعات والمسائل ، وقد تحدث بطريقة عفوية أو مقصودة ، وقد تحدث بطريقة إرتجائية أو منظمة .
- * في الموقف التدريسي ، تكون المناقشة بمثابة موقف تعليمي / تعلمي ، ينبغي التخطيط له بطريقة جيدة ، ليسهم في تحقيق أهداف مقصودة .
- * ينبغي أن تقوم المناقشة في الفصل الدراسي أو خارجه ، على أساس مشاركة التلاميذ في الحوار فيما بينهم من جهة ، وبينهم وبين المدرس من جهة أخرى . لذا ، فإن إقامة حوار ناجح يتحقق خلال المناقشة ، يعتمد على خبرات التلاميذ . وكلما كانت خبرات التلميذ عميقة ، أثمرت المناقشة أفكاراً جديدة بالاهتمام .
- * ينبغي أن تتم المناقشة داخل الفصل الدراسي تحت إشراف المدرس ، حتى لو تم بين التلاميذ أنفسهم . لذا ، ينبغي أن يتسم المدرس بالكفاءة في إدارة الحوار ، وبقوة الشخصية حتى لا يفلت زمام الأمور من بين يديه .
- * الهدف من المناقشة ، تحقيق الأهداف التربوية التالية :
 - توثيق العلاقة الشخصية بين المدرس والتلاميذ من جهة ، وبين التلاميذ بعضهم البعض من جهة أخرى .
 - تعزيز التلميذ الشجاعة في إبداء الرأي ، وأخذ يد المبادرة في المداولات لصفية .
 - ترسيخ قيم التعاون والديمقراطية والعمل الجماعي عند التلاميذ .
 - التأكد من سيطرة التلميذ على المعارف القديمة والجديدة على السواء ، كذا الوقوف على مستوى التحصيل الفعلي والحقيقي له .
 - استثارة النشاط العقلي للتلميذ ، وإكسابه أساليب التفكير الدقيق .
 - تعزيز التلميذ على تنظيم أفكاره ، وترتيبها بطريقة منطقية ، تتوافق مع موضوع المناقشة .
- * يمكن التمييز بين أنماط المناقشة التالية :
 - مناقشة اكتشافية جدلية : Argumental Discovery Discussion
 - وتهدف إلى كشف التلميذ عن الحقائق والوصول إلى المصرفة الصحيحة ، إذ خلال المداولات التي تحدث بينه وبين المدرس ، أو بينه وبين بقية التلاميذ ، يتم طرح الآراء ، فبإوافق على بعضها ، ومعارض بعضها الآخر ، ويتفق ويختلف مع الآخرين ، إلى أن تثبت الحقيقة .
 - مناقشة تلقينية : Memorized Discussion
 - حيث يتم طرح السؤال من قبل المدرس ليجيب عنه التلميذ ، أو يوجه التلميذ السؤال للمدرس ليساعده في تحديد إجابته . وفي كلتا الحالتين ، فإن المناقشة التي تحدث بين المدرس والتلميذ ، تعمل على استرجاع المعلومات وتثبيتها ، وعلى تحديد موانع القوة والضعف في أداء التلميذ .

- مناقشة ثنائية : Discussion Twins

وتتم بين تلميذين أمام بقية التلاميذ ، حيث يقوم أحدهما بطرح سؤال ليجيب عنه الآخر ، ويمكن التناوب في أداء الدور بالنسبة للتلميذين . وتتم المناقشة تحت إشراف المدرس ، وتهدف إلى التوصل إلى الإجابات الصحيحة .

- مناقشة جماعية : Group Discussion

يختار المدرس مجموعة من التلاميذ ، ويعطيهم الفرصة لدراسة موضوع محدد ، ليناقشوه أمام بقية التلاميذ ، تحت إشرافه . لذا ، يكتسب التلاميذ مهارات الاستماع والتحدث ، كما يكتسبون القدرة على التفكير والتحليل والتقد والتعبير عن الذات .

- مناقشة جماعية بلا قيادة : Leaderless Group Discussion

يمكن أن نطلق عليها مناقشة فوضوية . وفي أغلب الأحوال ، لا تتحقق أهداف المناقشة ، بسبب عدم وجود قائد ، يحدد مساراتها .

- مناقشة حرة : Free Discussion

ولا تتقيد بدراسة موضوعات محددة ، ولكنها تنطرق إلى المجالات الجديدة . ويمكن لكل تلميذ التعبير عن رأيه بحرية قد تصل لحد العفوية .

- مناقشة مضبوطة : Controlled Discussion

ويتم التخطيط لهذه المناقشة ، حيث يتم تحديد الأسئلة لموضوع المناقشة ، ليتم تقديمها وفق تسلسل معين ، وبذا يتم تقديم المعلومات والأفكار وفق خطوات متتالية .

- مناقشة موجهة : Guided Discussion

حيث يحدد المدرس كقائد للمناقشة الأسئلة ، والزمن المسموح به للإجابة عنها ، ولا يسمح بالخروج عن حدود الموضوع المطروح للمناقشة . وإذا حدث تجاوز لهذا الموضوع ، فإن المدرس بما يملكه من صلاحيات يعود بالمناقشة إلى المسار المرسوم لها .

٣٠ - المهارة : Skill

* هي سهولة في أداء استجابة من الاستجابات أو سهولة في القيام بعمل من الأعمال بدقة وعلى أكمل وجه وفي أقصر وقت .

* المهارة قد تكون حركية أو ذهنية .

* تقترب المهارة من العمل الآلي إذا تكررت في ظل ظروف متشابهة .

* المهارة الرياضية هي مجموعة من الأعمال التي يقوم بها التلميذ ، سواء أكان ذلك عملاً يدوياً ، مثل تناول واستخدام الأدوات الهندسية ، أم كان عملاً إجرائياً ، مثل العمليات الحسابية والجبرية والهندسية ، أم كان عملاً ذهنياً ، مثل إدراك المفاهيم وحل المسائل والتعاملين الرياضية ، بشرط أن تتم هذه الأعمال بدرجة كبيرة من الإيقان وفي أسرع وقت ويأقل جهد .

* يمكن التمييز بين الأنماط التالية للمهارات الرياضية :

- مهارة كيفية ، مثل المهارة في استخدام لغة وأسلوب الرياضيات في التعبير والشرح ، وفي إدراك المفاهيم ذات الطابع الكيفي البعيد عن العمل الكمي (أى

- إدراك معنى مفهوم دون تطبيقه فى عمليات كمية حسابية أو جبرية) .
- مهارات أدائية ، مثل المهارة فى الربط بين المواقف العملية والمواقف الرياضية ، من حيث ترجمتها إلى علاقات وقادج رياضية أو إلى عمليات إجرائية .
- مهارات كمية ، مثل المهارة فى قراءة وكتابة الأعداد ، وإجراء العمليات الحسابية والجبرية .
- مهارات عملية ، مثل المهارة فى استخدام الأدوات الهندسية ، والقيام بعمليات القياس باستخدام أجهزة وأدوات مختلفة ، وفى القياس غير المباشر عن طريق الحساب والقوانين .
- مهارات متعلقة بالشكل ، وهى المهارة فى التعرف على واستخدام خواص الأشكال بعامة ، والأشكال الهندسية بخاصة ، وتتلخص فى معرفة الخواص الهندسية والمصطلحات المتعلقة ببعض الأشكال .

٣١ - مهارة الرسم : Drawing Skill

- * تعنى كلمة مهارة لغويا إحكام الشئ وحذقه ، وهى المقدرة على عمل شئ بطريقة جيدة ، وبدراسة وخبرة . وهى قبل كل شئ ، الاستعداد والمقدرة لعمل شئ ما وليس عملا قائما بذاته . أو هى القدرة على استخدام أدوات وخامات العمل بأعلى كفاءة ممكنة وفى أقل وقت ممكن
- * والمعنى الحرفى لكلمة Drawing باللغة الإنجليزية هو التخطيط ، وعلى ذلك فإن الرسم عبارة عن صورة تمثلها الخطوط فقط دون تلوين . وبهذا المعنى فإن الرسم يرتبط كثيراً بالكتابة .
- * أما رسوم الأطفال : Children's Drawing ، فبمعنى التعبير عن الأشياء بالخط سواء كان الشئ المراد التعبير عنه مجسماً أو رمزاً أو إحساساً أو فكراً . ويمكن الحصول على الرسم بأى وسيلة خطية ، مثل : الريشة أو القلم الرصاص أو الفرجون أو الأقلام الفلوماستر أو الأقلام الطباشيرية أو ألوان الشمع . ومن هذا المنطلق ، فرسوم الأطفال تعنى كل الإنتاج التشكيلى سواء أكان ملون أو غير ملون ، فلم تعد كلمة رسوم تقتصر على الرسوم الخطية فقط ذات البعدين ، والتى لا تمتلئ بالألوان والظلال ، وإنما اتسع المصطلح ليشمل كل تعبيرات الأطفال على المسطحات المختلفة .
- وعلى ذلك ، فإن مهارة الرسم لدى الأطفال ، تعنى قدرة الطفل على استخدام خامات وأدوات الرسم للتعبير عن الأشياء ، والإنتاج التشكيلى سواء كان ملوناً أو غير ملون.

٣٢ - الموديول : Module

- * وحدة تعليم نموذجية مصغرة تحتوى على مشتملات الوحدة التعليمية ، وتبنى لخدمة غرض قريب كجزء من هدف بعيد .

٣٣ - النتيجة : Result

- * هى محصلة ما ترتب على أداء السوك وأدى إليه التصرف فى واقع الأمر .
- * هى ما وصل إليه بالفعل الفرد بعد عدد من محاولات التعلم .

٣٤ - الهدف : Objective

* الهدف هو استنبصار سابق لما ستكون عليه النهاية الممكنة ، وذلك في ضوء الظروف المتوفرة الحالية .

* يدل الهدف على نتيجة ، أي سبيل طبيعي على مستوى الوعي بحيث يحيله عنصرا في تقرير الملاحظة الراهنة وفي اختيار طرق التصرف . وفحواه أن النشاط قد أصبح ذكيا .

وبخاصة ، يعنى الهدف تدبير العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة على تصرف ما في موقف معين بطرق مختلفة والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة . ومن ثم فإن الهدف الحقيقي يتعارض في كل نقطة مع الهدف القسري ، أو التكليف الجبري المفروض على سبيل تصرف من الخارج ، لأن الأخير مقرر ومحدود ومثبت وجاسي ، وعلى هذا فهو ليس باعث على الذكاء في الموقف القائم ، وإنما هو إملاء خارجي لفرض إزاء هذا العمل أو ذاك ، وبدلا من أن يلتزم التحاما مباشرا في النشاط الحاضرة فإنه يتأني بعيدا عنها ، ويطلق طلاقا من الوسائل التي تصطنع لبلوغ الهدف .

الغرض : Aim

وهو هدف يتسم بالعمومية ، ويستغرق تحقيقه فترة زمنية طويلة (عام دراسي كامل) ، ويمثل أحد أهداف المجتمع .

الغاية : Goal

وهو هدف أقل عمومية من الغرض ، ويحقق في فترة زمنية أقل ، ويمثل واحداً من أهداف التربية أو من أهداف أية مرحلة تعليمية .

الهدف السلوكي : Behavioral Objective

وهو هدف إجرائي ، يمثل ناتجا تعليمياً محدداً بالنسبة للتلميذ نفسه . ويمثل الهدف السلوكي أحد أهداف الدرس ، كأن نقول : أن يجمع التلميذ عددين يتألف كل منهما من رقمين . فهذا الهدف هو أحد الأهداف المعرفية التي يتضمنها درس جمع الأعداد الصحيحة .

وحيث إن الهدف السلوكي يصف الأداء ، انتوقع حدوثه في نهاية الموقف ، لذا يتحقق هذا الهدف عن طريق الممارسات التي يقوم التلميذ بإيجازها وتحقيقها ، عند دراسته لأي موضوع بعينه . مع الأخذ في الاعتبار أن الوسائط التعليمية والأنشطة التربوية تكون من المساعدات الضرورية لتحقيق الهدف .

الهدف التقويمي : Assessment Objective

ويشتق من الهدف السلوكي ، ويستخدم لقياس مستوى الأداء الذي حققه التلميذ بعد دراسته لموضوع بعينه .

الهدف المعلن : Stated Objective

وهو ما يشير إليه واضع المنهج كهدف مأمول ، ينبغي تحقيقه بعد دراسة التلميذ للمنهج ، بشرط أن تسير العملية التدريسية في مسارها الطبيعي ، ودون وجود أية معوقات .

الهدف الخفي : Hidden Objective

فى بعض الأحيان ، لا يعلن واضع المنهج بصورة صريحة مباشرة جميع الأهداف التي يبيى أن تتحقق بعد دراسة المنهج . ولكن تشير مخرجات العملية التدريسية إلى ظهور أهداف أخرى ، غير المعلن عنها ، وتسمى هذه الأهداف بالأهداف الخفية .
وأحيانا ، لا يدرك واضع المنهج إمكانية تحقيق أهداف أخرى غير تلك الأهداف الصريحة المعلنة كنتيجة طبيعية لدراسة المنهج ، ولكن بسبب بعض التداخلات والظروف غير المتوقعة ، تظهر الأهداف الخفية غير المعلن عنها .

الهدف الوسيطى : Intermediate Objective

ويكون على مستوى المادة الدراسية . ويسمى وسطيا لأنه يقع فى الترتيب بين الهدف العمومى الذى يكون على مستوى المرحلة التعليمية أو على مستوى الصف الواحد ، وبين الهدف الإهرائى الذى يكون على مستوى الدرس الواحد أو الحصة الواحدة .

القياس والتقويم

Measurement and Evaluation

السؤال : Question

* وهو الأداة التي تمثل وحدة بناء الاختبارات ، سواء أكانت تحريرية أم شفوية . وطالما وجد السؤال ، فلا بد من وجود من يسأل (المدرس أو التلميذ) ، ولا بد من وجود من يجيب (التلميذ أو المدرس) . ويعكس السؤال مدى الاتصال والتواصل التفاعلي بين المدرس والتلميذ . وكلما كان السؤال واضحاً في معناه ومعناه ، كلما كان المدرس متمكناً في مادته ، ومتفاعلاً مع التلاميذ .

* يمكن التمييز بين أنواع الأسئلة التالية .

(أ) أسئلة موضوعية Objective Questions ، وهي وحدة بناء الاختبارات الموضوعية ، ويمكن أن تكون في صورة الاختيار من متعدد Multiple Choice ، المزوجة In - Pairs ، الإكمال Completion ، الصواب والخطأ True and False

(ب) أسئلة المقال Essay Questions ، وهي وحدة بناء الاختبارات التقليدية ، ويمكن أن تكون هذه الأسئلة حرة (مفتوحة) Extends (Free) ، ليجيب عنها التلميذ وفق رؤيته الخاصة التي تعبر عن رأيه الحر ويمكن أن تكون أسئلة المقال في أحد الصور التالية :

- أسئلة تبرير Justification Questions ، وتهدف قياس قدرة التلميذ على التوصل إلى الاستدلالات ، وتقديم المبررات والأدلة التي تثبت صحة معلوماتهم .

- أسئلة تركيبية Structures Questions ، حيث يتم تقديم جزء من موضوع ، يتلوه مجموعة الأسئلة التي يجيب عنها التلميذ . معتمداً في ذلك على الجزء السابق .

- أسئلة التفكير التباعدى (Divergent) والتقاربي (Convergent) ، حيث تعمل الأولى على إثارة تفكير التلميذ ليبتكر إجابات جديدة ، وتعمل الثانية على تحديد الإجابات التي تعتمد على قدرة التلميذ على التذكر والاسترجاع .

- أسئلة تمييز Distinguishing Questions ، وهي تقيس قدرة التلميذ على وضع الحدود الفاصلة بين المفاهيم والتعريفات والحقائق والنظريات ... إلخ .

- أسئلة عمليات التفكير العليا High Order Questions ، وتتطلب تشغيل التلميذ لجميع ملكاته وقدراته العقلية ، بهدف التفكير والبحث والتأمل عند استنتاج أو إصدار الأحكام أو عند تحليل المواقف . ويمكن أن تكون هذه الأسئلة أسئلة كشفية Discovering Questions ، إذا استخدم المدرس أساليب غير تقليدية في التدريس .

- أسئلة مستويات التعريفات العليا High Levels Definitions Questions ، وهي تقيس المستويات العليا من التفكير (التحليل ، التركيب ، التقويم) .

الاختبار : Test

* أداة يتم وضعها لقياس شئ بعينه . إذا تم تصميم الاختبار وفق القواعد العلمية الدقيقة ، فإنه يعطى نتائج صحيحة بدرجة كبيرة بالنسبة لموضوع القياس .
* والاختبار الجيد يتسم بالصدق ، والثبات ، والتمييز ، والشمول ، والسهولة فى الإعداد والتطبيق والتصحيح .

* يمكن تقسيم الاختبارات من حيث الوظيفة إلى :

- اختبارات **تحصيلية** لقياس ما حصله التلميذ من المادة الدراسية خلال فترة زمنية معينة .

- اختبارات **تشخيصية** للوقوف على مواقع الضعف فى تحصيل التلميذ ، ومحاولة التعرف على أسبابها ، بهدف وضع خطط العلاج المناسبة قبل استفحال الأمر .

- اختبارات **تدريبية** للكشف عن مدى تطور وغو المهارات التى تعلمها التلميذ ، لذا يتم إخراجها مرات متتالية ، وتقارن النتائج .

- اختبارات **تنبؤية** لتحديد مدى تمكن التلميذ من المادة الدراسية ، وكذلك للتنبؤ بمستوى التحصيل الدراسى الممكن أن يحققه فى المستقبل .

* يمكن تقسيم الاختبارات من حيث الشكل إلى :

- اختبارات **شفهية** ، وتتم عن طريق المناقشة بين المدرس والتلاميذ ، وتجرى خلال سير الدرس .

- اختبارات **تقليدية (المقال)** ، وتكون فى صورة عدة أسئلة ليجيب عنها التلميذ أو يجيب عن بعضها ، حسب تعليمات الاختبار .

- اختبارات **موضوعية** ، وتتكون من عدد كبير من الأسئلة ، لتغطى مفرداتها جميع أجزاء المقرر . وأهم صورها ما يلى :

× اختبار **التكميل** ، حيث تصاغ الأسئلة على هيئة عبارات ناقصة ، ليقوم التلميذ بإكمالها بكلمة واحدة أو بكلمتين على الأكثر .

× اختبار **الاختيار من متعدد** ، حيث يختار التلميذ الجواب الصحيح من بين الأجوبة المعطاة .

× اختبار **المزاوجة** ، حيث تغطى مجموعتين من العبارات مرتبة فى عمودين ، يكون أحدهما إجابات على ما تطلبه العبارات فى المجموعة الأخرى ، ويكون المطلوب من التلميذ تحديد التزاوج بين كل عبارتين صحيحتين فى العمودين .

× اختبار **الصواب والخطأ** ، وفيه تعطى عبارات بعضها صحيحة وبعضها خاطئة ، ويطلب من التلميذ تحديد العبارات الصحيحة وتحديد العبارات الخاطئة .

× اختبار **الإجابات القصيرة** ، يكون فى صورة أسئلة ، بحيث تكون إجابة أى منها بكلمة واحدة فقط .

* عندما يكون المطلوب تحديد فاعلية استخدام عامل بعينه (منهج - برنامج - طريقة تدريس ...) ، يتم تطبيق الاختبارات القبلية Pre-test قبل توظيف العامل (المؤثر) لضمان عدم ألفة التلاميذ به ، أو لضمان عدم معرفتهم شيئاً عنه . فإذا كانت النتائج إيجابية لا يمكن تجريب فاعلية هذا العامل . أما إذا كانت النتائج سلبية ، فيمكن إجراء التجريب ، وبعد الانتهاء من التجربة ، يتم قياس فاعلية العامل باستخدام الاختبارات البعدية Post test للوقوف على مدى تأثير أو فاعلية العامل عن طريق النتائج التي يحققها التلاميذ .

التقويم : Evaluation

* تقنية جديدة ، أحدثت ثورة في أساليب الإدارة والتخطيط التي تمارسها المؤسسات التربوية .

* لا تشمل هذه التقنية بأجهزة أو أدوات . بل مجموعة من الأفكار والفنون والأساليب التي إذا جمعت مع بعضها البعض ، تحدد ميدان التقويم .

* التقويم ، هو العملية التي يلجأ إليها المعلم ليتأكد من نجاحه في تحقيق أهداف العملية التربوية ، ولتأكد من أن المتعلم يسير نحو الأهداف المطلوب تحقيقها .

* تهدف عملية التقويم إلى تعديل الطرق والأساليب التي تستخدم للوصول إلى الأهداف المأمولة . ويمكن من خلال عملية التقويم ، تعديل الأهداف نفسها إذا ثبت عدم حداثتها ونفعها .

* تشمل عملية التقويم كل من المعلم والمتعلم والمنهج والنظام المدرسي .

* بالنسبة لعملية تقويم المتعلم ، فهي تتضمن جميع نواحي شخصيته (مبيل ، اتجاهات ، مهارات ، استعدادات ، محصيل دراسي ... إلخ) ، لذا فإن التقويم أعم وأشمل من القياس الذي يقتصر على جانب التحصيل الدراسي فقط .

* يمكن للموجه تقويم أداء المعلم على أساس : التمكن من المادة العلمية ، العرض وطرق التدريس ، الأعمال المبتكرة ، تحضير الدروس ، الأعمال التحريرية والشفوية ، التفاعل داخل الفصل ، المشاركة في أنشطة المدرسة ، الساعات التي يقوم بتدريسها (الأصلية والاحتياطية) ، القدرة على ممارسة النقد البناء ، الاستعداد لتقبل النقد الموضوعي الموجه له شخصياً .

* أيضاً ، يمكن للمتعلم تقويم أداء المعلم على أساس : المظهر العام ، الأداء داخل الفصل ، التفاعل الصفّي واللاصفّي مع التلاميذ ، السلوك الشخصي

* كذلك ، يمكن لإدارة المدرسة تقويم أداء المعلم على أساس : الانتظام في الحضور ، التعاون مع المدرسة ، المشاركة في الأنشطة المدرسية ، الشخصية والسلوك .

* يمكن تقويم المنهج الدراسي في ضوء عناصره الأساسية (الأهداف ، المحتوى ، الطريقة ، التقويم) . ومن خلال عملية تقويم المنهج ، يمكن تحديد قيمته وجدواه في ضوء الحكم الأولي للمدرسين عنه ، وفي ضوء رد فعل وتصرفات التلاميذ الذين يدرسون هذا المنهج .

- * يمكن أن يتم تقويم جانب واحد فقط من جوانب المنهج . وهذا التقويم الجزئي Micro Evaluation ، يعطى فقط صورة دقيقة عن الجانب الذى يتم تقويمه بشرط استخدام أساليب وأدوات التقويم المناسبة والصحيحة .
- * من الأفضل أن يكون التقويم شاملاً Macro Evaluation ، حتى يمكن تحديد رأى عام بالنسبة لجميع جوانب الموضوع ، لأن تقويم جانب واحد قد يظهر نتائج إيجابية ، بينما بقية الجوانب تحتاج إلى إعادة نظر فيها .
- * التقويم جزء لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلم ، فهو يستمر طالما العملية التربوية مستمرة .
- * التقويم عملية يشترك فيها جميع أطراف العملية التربوية (المتعلم ، المعلم ، مدير المدرسة ، الموجه ، المواطن العادى إلخ) .
- * التقويم التكويني (البنائي) Formative Evaluation ، يركز على مدى الفاعلية التى يجرى فيها تطبيق برنامج ما ، لذا فإنه يتحقق خلال سير البرنامج. أما التقويم الإجمالي Summative Evaluation ، فهو يركز على الدرجة التى وصل إليها تحقيق أهداف البرنامج ، لذا يتم - إجراؤه في أغلب الأحوال - بعد انتهاء البرنامج ، ويمكن أن نطلق عليه مجازاً تقويم الناتج Product Evaluation . إذن ، التقويم التكويني يركز على العملية ، بينما التقويم الإجمالي يركز على النتائج .
- * يمكن للمعلم أو المتعلم أو أى إنسان أن يكون ، أن يقوم بعمل تقويم ذاتي Self Evaluation ، فإذا كان الفرد صادقاً مع نفسه ، يستطيع إصدار حكم شخصي دقيق عن ذاته ، يستفيد منه في تصحيح الأخطاء التى يقع فيها ، وفي تعديل مساره السلوكي الشخصي .
- * يقتصر التقويم الميداني Field Evaluation على الجوانب العملية الأدائية ، حيث تستخدم بطاقات الملاحظة وسجلات اليوميات .
- * فى التقويم الميداني ، ينبغي أن لا تقتصر عملية التقويم على مستوى أداء المدرس في المادة الدراسية ، ولكن ينبغي أن يتضمن التقويم الميداني تقويم الوسيلة Media Evaluation التى يستخدمها المعلم فى الموقف التدريسي من حيث: الشكل ، والمضمون ، والفاعلية ، والتوظيف فى الموقع المناسب من الدرس ، ... إلخ .
- * أشرنا فيما تقدم أن استمرارية التقويم Evaluation Continuity أمر واقع طالما أن التعليم مستمر فى المدارس والمؤسسات الأخرى ، وتعني استمرارية التقويم ، أنه يتحقق على المستويين : التكويني والإجمالي .
- * ينبغي مراعاة اقتصادية التقويم Evaluation Economy لتوفير الوقت والجهد والتكلفة ، بشرط استخدام أساليب التقويم التى تغطي النتائج الدقيقة .
- * إذا كان الهدف من التقويم ، هو تقويم المتعلم أو المعلم ، فينبغى النظر إليهما كأفراد إنسانيين ينبغي احترام مشاعرهما وأدبيتهما . أى ينبغي مراعاة إنسانية التقويم Human Evaluation لكل من المتعلم والمعلم ، على أساس أنهما يمثلان العنصرين المهمين فى العملية التعليمية

المراجع



القسم الأول :

- (١) أحمد عطية الله ، دائرة المعارف الحديثة (المجلد الثاني) ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩ ، ص ٥١٣
- (٢) تعرض زكي نجيب محمود لموضوع الرؤية العلمية في عديد من إصداراته ، نذكر منها :
 ركن نجيب محمود ، موقف من الميتافيزيقا ، الطبعة الثالثة ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨٧
 أيضاً ، طرق للموضوع ذاته في المقال التالي
 زكي نجيب محمود ، " الفكر العربي وتحديات العصر " حزمة الأهرام ، ص ١٩٨٧/١/١٣
- (٣) حسني سليمان قنوة ، الأصول التربوية في بناء المناهج ، الطبعة الثامنة ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٥ ، ص ٢٨٤
- (٤) تطرق عديد من المصادر إلى تعريف المنهج كمجموعة من الخبرات مكتسبة ، ومن هذه المصادر : نذكر
 * Cohen Brenda. Means and Ends in Education London George Allen & Unwin, 1983
 * Tanner, Daniel & Laurel N. Taner, Curriculum Development, N. Y. Macmillan publishing Co, Inc , 1980
 * Vashist, S. R. Curriculum Construction, New Delhi: Anmol Publications Pvt Ltd, 1994
- * سعاد خليل إسماعيل ، " مفاهيم جديدة في التخطيط لتطوير المنهج " ، مجلة التربية الحديثة ، السنة الثانية ، العدد السادس ، بيروت : مكتبة "البنيسكو" الإقليمى للتربية في البلاد العربية ، أغسطس ١٩٧٥
- (5) Eisner, Elliot E. The Educational Imagination, N. Y: Macmillan Publishing Co, Inc, 1979
- (٦) محمدي عزيز إبراهيم ، دراسات في المنهج التربوي انصاصر ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٧ ، ص ١١ - ١٢
- (٧) Oliver, Albert L. Curriculum Improvement, Second Edition N. Y. Harper & Row Publishers, 1977
- (٨) Vashist, S. R. The Theory of Curriculum, New Delhi: Anmol Publications Pvt Ltd, 1994
- (٩) Secondary School Curriculum, New Delhi, Anmol Publications Pvt Ltd, 1994
- (10) Longstreet, Wilma S. and Harold G. Shane, Curriculum for a New Millennium, Boston: Allyn and Bacon, 1993, p 46 .
- (11) I bid, PP 47 - 50
- (12) Pag, Reba & Linda Valli (Editors), Curriculum Differentiation : Interpretive Studies in U. S Secondary School, State University of New York press, Albany, 1990
- (١٣) رشدي لبيب ، فايز مراد مينا ، المنهج منظومة لمحتوى التعليم ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٣ ، ص ٢٣ .
- (١٤) اسحق أحمد الفرغان ، وآخرون ، المنهج التربوي بين الأسالة والمعاصرة ، الطبعة الأولى ، الأردن (عمان) دار الفرقان ، ١٩٨٤ ، ص ٢٦
- (15) Barous, D., From Communication To Curriculum, Hordamsworth, Middlesex . Pinguin Books Co., Ltd, 1976, PP 14 - 15.
- (١٦) لمزيد من تفصيلات هذا الموضوع ، يمكن الرجوع إلى المصادر التالية
 (أ) حسين كامل بها ، الدين ، لتعليم والمستقبل ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٩٧
 (ب) مجلس الشعب ، " نتائج وأهم وثائق المؤتمر البرلماني الأولي بشأن التربية والثقافة والعلوم والاتصالات على مشارف القرن الحادي والعشرين " ، القاهرة : مجلس الشعب ، ١٩٩٦
 (ج) ولیم عبيد ، المشروع القومي للتعليم ، القاهرة : دار الصباح ، ١٩٩٦
- (١٧) يوجد عديد من الكتب والمراجع التي تعرضت لأهمية الطريقة في تعليم محتوى المنهج ، سواء أكان ذلك للمتعلمين العاديين أم للمتعللين المعرفين ، وكمثال نذكر الآتي :

(أ) مجدى عزيز إبراهيم ، أساليب حديثة في تعليم الرياضيات ، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٧

(ب) ————— . مهارات التدريس الفعال ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٧
(ج) ————— . الأصول التربوية لمهنة التدريس ، الطبعة الثانية ، القاهرة - مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٦ .

(د) بيل جيهارت ، ترجمة أحمد سلامة ، تعليم الموهبين سلسلة (أسئلة الألف كتاب الثاني ٢٢٥) ، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٦

(هـ) حوزيف لومان ، ترجمة حسين عبد الفتاح ، إتقان أساليب التدريس ، عمان - مركز الكتب - إردنى ، ١٩٨٩

القصيم الثاني :

(١) إن موضوع المستقبليات من الموضوعات الخفية والمحيرة ، التي أثارت اهتمام عديد من "تلاعبة والتعب ، والتربويين . . الخ ، وذلك بهدف محاولة استشراف المستقبل المجهول ، والاستعداد لمُدابته وكشال فقط من تلك الاجتهادات ، نذكر الآتي

* Theo Cox (Editor) . The National Curriculum and the Early Years Challenges and Opportunities. London : The Falmer Press, 1996

* George J. Posner, Analyzing the Curriculum, Second Edition New York Mc Graw - Hill Inc, 1995

• روى كائن ، ترجمة ليلى الجبالي ، عالم يعرض سكانه ، الكويت : مجلة عالم المعرفة ، العدد ٢١٣ ، سبتمبر ١٩٩٦

• لستر ثور ، ترجمة أحمد فؤاد بلح ، الصراع على "القيمة" الكويت : مجلة عالم المعرفة ، العدد ٢٠٤ ، ديسمبر ١٩٩٥

• لجنة إدارة شؤون المجتمع العالمي انص التفرير ، مترجم بدوى ذكر أسماء ، جبران في علم و حد لكويت : مجلة عالم المعرفة ، العدد ٢٠١ ، سبتمبر ١٩٩٥

• على الدين هلال ، " النظام الدولي الجديد : الواقع الراهن واحتمالات المستقبل " ، في : مجلة عالم الفكر ، الكويت : المجلس الوطني للشفعة ولغنون رأاداب ، المجلد الثالث والعشرون ، العدد الثالث والرابع (يناير - يونيو) ١٩٩٥

• جيمس بيرك ، ترجمة ليلى الجبالي ، متعنا تقير العالم ، الكويت : مجلة عالم المعرفة ، العدد ١٨٥ ، مايو ١٩٩٤ .

• نادر رياض ، " التفسير ضرورة وهدف " ، ورقة مقدمة إلى المنتدى الفكرى الأول لرجال الصناعة في ٢٩ يناير ١٩٩٤ ، في : الأهرام الاقتصادي بتاريخ ٢١ مارس ١٩٩٤

• " اللجنة العالية للبيئة والتنمية ، ترجمة محمد كامل عارف ، مستقبلنا المشترك ، الكويت : مجلة عالم المعرفة ، العدد ١٤٢ ، أكتوبر ١٩٨٩

• هيرمان كان وآخرون ، ترجمة شوقى حلال ، العالم بعد مائتى عام ، الكويت : مجلة عالم المعرفة ، العدد ٥٥ ، يوليو ١٩٨٢ .

• ليو نارد ، س كوتيردى ، ترجمة عبد التواب يوسف ، الأبعاد الدولية للتربية ، القاهرة : مطبعة نهضة مصر ، ١٩٧٣

(٢) تعرض عديد من الإصفرارات لموضوع المرتكزات ، التي ينبغي مراعاتها عند التخطيط لأى مشروع بحثى بعام ، وعند بناء المنهج التربوى في ظل متطلبات وظروف الزمان والمكان وما يتوافق مع عصر العولمة بخاصة ومن هذه الإصفرارات ، نذكر الآتي :

* Ribbins, Peter (Editor), Delivering the National Curriculum : Subjects for Secondary Schooling Great Britain . Longman, 1992

* Mathews, John, Curriculum Exposed, London David Fulton Publishers, 1989

• رفيق حريعتى ، " تطورات الاقتصاد الدولى باتجاه العولمة " . مجلة معلومات دولية (سوريا) . السنة السادسة ، العدد ٥٨ ، حريف ١٩٩٨

المراجع

- * مايكل كاريفرس . ترجمة شوقي جلال . لماذا ينفرد الإنسان بالثقافة ؟ . الكويت : مجلة عالم المعرفة . العدد ٢٢٩ . يناير ١٩٩٨ .
- * عبد الحافظ عبد الله . العالم المعاصر والصراعات الدولية . الكويت . مجلة عالم المعرفة . العدد ١٣٣ . سابر ١٩٨٩ .
- * إبراهيم مول . ترجمة أحمد رب محمد رصا . وسائل الاتصال والوسائل التربوية . مجلة مستقبل التربية (البرنسكو) . العدد الثاني . ١٩٧٥ .
- (3) Schawb, G., The Sturcture of Natural Sciences. in G. N. Ford and I Chicago. Runol Macnally, 1964. p 6130
- (٤) توما جورج خوري . المناهج التربوية . الطبعة الأولى . بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع . ١٩٨٣ . ص ١٤٤ . ص ١٤٦ .
- (٥) نظرق الكاتب لموضوع المنهج التربوي والتكنولوجيا في عديد من كتاباته . ومزيد من التفصيلات حول هذا الموضوع . يمكن الرجوع إلى المصادر التالية
- * مجدى عزيز إبراهيم . المنهج التربوي والوعي السياسي . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ١٩٩٨ . ص ص ١٣٣ - ١٨٢
- * _____ المنهج التربوي وتحديات العصر . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ١٩٩٤ . ص ص ٨١ - ١٤
- * _____ المنهج التربوي وبناء الإنسان . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ١٩٩٤ . ص ص ٧٣ - ٨٥
- * _____ دراسات في المنهج التربوي المعاصر . لقاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ١٩٨٧ . ص ص ٧٥ - ٨
- (٦) مجدى عزيز إبراهيم . قراءات في المناهج . الطبعة الثانية . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية . ١٩٨٥ . ص ص ٦٤ - ٦٩
- ينصرف عن
- ياف جيب العائى . محاضرات في المناهج . صنعاء : وزارة التربية والتعليم . ١٩٧٨ . ص ص ١٨ - ٢
- (٧) لمزيد من تفصيلات الجانب المتصل بالسمات الشخصية للتعليم . يمكن الرجوع إلى المصادر التالية . مرتبة حسب تاريخ صدورها
- * جيس دبر . ترجمة سيد أحمد عثمان . أزمة علم النفس المعاصر . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ١٩٩٥
- * لطفي فطيم . العلاج النفسي الجسمي . القاهرة . مكتبة الأنجلو المصرية . ١٩٩٤
- * حس أحمد عيسى . سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق . طيطا . مكتبة الإسراء . ١٩٩٣ .
- * أميرة لاند . ترجمة عيسى لوف . العقل والمعايير . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب . ١٩٧٩
- * فرانك ت . سفيرين . ترجمة طلعت منصور . عادل عز الدين . ديولا البيلاوى . علم النفس الإنسانى . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ١٩٧٨
- * هنرى فالون . ترجمة أحمد عزت راجع . علم النفس التطبيقي . القاهرة : مكتبة مصر (د ت)
- (٨) من المصادر التي تطرقت لموضوع التعلم القاتنى . ذكر الأتى
- * McNeil, John D., Curriculum : The Teacher Initiative, Second Edition, New Jersey : Merrill, Pernuce Hall, 1999 . pp 4-8
- * توري حلى . "التعلم مدى الحياة" محمد لا يسع المجتمعات الحديثة أن تتعامله" . مجلة رسالة البرنسكو . العدد ٢٦٧ . أغسطس ١٩٨٣ . ص ص ٤ - ٧
- (٩) أتوى حلى . مرجع سابق . ص ص ٤ - ٧
- (١٠) موريس شريل . التطوير المعرفى عند جان بياجيه . بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع . ١٩٨٦
- (١١) عدد الكاتب تسعة أدوار يمكن للمدرسة أن تسهم بها في تحقيق المنهج التربوي المعاصر . وبالنسبة للأدوار السبعة الأولى . استعدن الكاتب في تحديثها بالمصدر التالى .
- * Seil, Elhot, Dare We Bulid A New Curriculum For A New Age? Futurics, Vol S, No. 2, 1981, pp. 107 J 117
- وبالنسبة للفرعين الثامن والتاسع . فقد تم الاستعانة بالمصدرين التاليين على التوالي :

- * كرسكو جروانوف ، " هل القدرات الإبداعية أمر يمكن تمهده " التربية الفنية في بلغاريا ، مجلة رسالة البرنسكو ، العدد ٢٦٧ ، أغسطس ١٩٨٣ ، ص ٢٠ - ٢١ .
- * محدي عزيز إبراهيم ، الكمبيوتر والمعلمة التعليمية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٧

القسم الثالث :

- (1) Donach N.S. The Oxford English - Arabic Dictionary of Current Usage Great Britain Oxford University Press, 1979 .
 - (2) Schubert, William H. Curriculum Perspective, Paradigm, and possibility. New York : Macmillan Publishing Company , 1986 .
 - (3) Moon, Bob, Patricia Murphy and John Raynor (Editos). Policies for the Curriculum, London Hudder & Stoughton, 1989 .
 - (4) Salvia John and Charles Hughes, Curriculum - Based Assessment Testing What Is Taught, New York : Macmillan Publishing Company, 1990
 - (5) Eisner, F. Educational Objectives Help or Hindrance, School Review, Vol 75 1967, pp 250 - 260
- (٦) حنا عابد ، مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة ، الطبعة الثانية ، بيروت دار لكتاب الثاني ١٩٨٨

- (٧) محدي عزيز إبراهيم ، مناهج الرياضيات بالتعليم قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية ، لسا دار غرنتشي للطباعة والنشر ، ١٩٨٣
- (٨) _____ ، مناهج كلية التربية بجامعة صنعاء ، ليبيا : دار غرنتشي للطباعة والنشر ، ١٩٨٣
- (٩) حاء ، هذا الانقاس في تقديم المترجم للمصدر التالي
- هيرمان كان وآخرون ، ترجمة شوقي حلال ، العالم بعد مائتي عام ، سلسلة عالم المعرفة (الكويت) ، العدد ٥ يوليو ١٩٨٢ ، ص ٣٧
- (١٠) مازيان بيبر ، ترجمة أحمد محمود سليمان ، التنشئة العلمية ، القاهرة : الدار المصرية للتأليف والترجمة ، إبريل ١٩٦٦ ، ص ١٦ .
- (١١) جون ب ديكسون ، ترجمة شعبة الترجمة بالبرنسكو ، العلم والمستغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث ، سلسلة عالم المعرفة (الكويت) ، العدد ١١٢ ، إبريل ١٩٨٧ ، ص ٦٩ - ٧٠
- (12) Toffler, Alvin, Learning For Tomorrow, N. Y. Vintage Books, 1974, pp 103 - 106
- (١٣) محدي عزيز إبراهيم ، المنهج التربوي ومناهج العصر ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ ، ص ١٧ - ١٣٢
- (١٤) وليم عبيد ، " التربية وعلوم المستقبل " ، اللجنة التربوية مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت ، إصدار خاص (٤٤) ، إبريل ١٩٩٧ ، ص ٢٢ - ٢٩

القسم الرابع :

- اعتمد الكاتب في كتابه هذا الفصل على المراجع الأجنبية التالية (مرتبة أبجدياً) .
- (1) Boyd, John, Understanding The Primary Curriculum, London : Hutchinson 1984
 - (2) Dearden, R.F. Theory and Practice in Education London : Routledge & Kegan Paul, 1984.
 - (3) Eisner, Elliot W., The Educational Imagination, N. Y: Macmillan Publishing Co, INC , 1979
 - (4) Erickson Carlton, W. H , David H. Carl, Fundamentals of Teaching with Audiovisual Technology, London : Macmillan Publishing Co , INC , 1972
 - (5) Jack Martin, Mastering Instruction . London: Allyn and Bacon, INC , 1983
 - (6) Jayce, Bruce & Marsha Weil, Models of Teaching, New Delhi Prentice - Hall of India , 1990 .
 - (7) Kissoek, Craig, Curriculum Planning for Social Studies Teaching, John Wiley & Sons, 1981

- (8) Lawton, Denis Curriculum Studies and Educational Planning London Routledge & Kegan Paul 1984
- (9) Lawton, Denis & Others, Theory and Practice of Curriculum Studies, London : Rautledge & Kegan paul, 1983.
- (10) Longstreet, Wilma S & Harold G Shane, Curriculum for a New Millennium, Boston : Allyn and Bacon, 1993
- (11) Pratt, David Curriculum : Design and Development , Hacaurt Brace Javanavic, INC, 1980.
- (12) Raggatt, Peter & Gaby Weiner, Curriculum & Assessment, Oxford Pergamon press 1985
- (13) Tanner, Daniel & Laurel N. Taner, Curriculum Development , N Y Macmillan Publishing Co. INC., 1980
- (14) Vashist , S.R. The Theory of Curriculum, New Delhi : Anmol Publications Pvt Ltd, 1994
- (15) _____, Curriculum Construction, New Delhi : Anmol Publications Pvt Ltd, 1994 .

القسم الخامس :

(١١) إن تنظيم المواد التعليمية التي يتصنها المنهج التربوي من الأساسيات التي تشغل بال المعلمين في مجال تدريس، وتقع في بؤرة اهتمامهم ، على أساس أن تنظيم محتوى المنهج يعكس صورة مباشرة وصرحة الشكل العام للمنهج ، وكذا طرائق تعليمه وأساليب تقويته ، ومن المصادر التي تعرضت لنصوص تنظيم المواد التعليمية ، نذكر لاني

- * Ponser, George J . Analyzing the Curriculum, New York : McGraw - Hill, Inc 1995
- * Cornbleth, Catherine, Curriculum in Context, London : The Falmer Press, 1990
- * Dalton, Thomas H . The Challenge of Curriculum Innovation : A Study of Ideology and Practice, London : The Falmer Press, 1988
- (٢) لزيد من التوصلات الخاصة بموضوع تحديد مشكلات تنظيم المحتوى وتحديد أساسيات بناء المنهج يمكن الرجوع إلى المصادر التالية :

- * Boomer, Garth and Others (Editor's), Negotiating the Curriculum : Educating for the 21 St. Century, London : The Falmer Press, 1992
- * Cohen, Brenda, Means and Ends in Education, London : George Allen & Unwin, 1983 .
- * Eisner, Elliot W., The Educational Imagination, N. Y. Macmillan Publishing Co, INC, 1979 .
- (3) Blenkin, Geva M & Kelly, A. V. The Primary Curriculum, London : Harper & Row, Publishers, 1981
- (4) Lawton, Denis, Curriculum Studies and Educational Planning London Routledge & Kegan Paul, 1984
- (5) Lawton, Denis & Others Theory and Practice of Curriculum Studies, London Routledge & Kegan Paul, 1983
- (6) Nacino - Brown, R. & Others, Curriculum and Instruction, Hong Kong . The Macmillan Press Ltd, 1982

هـ (٧١)

- * Boomer, Garth and Others (Editor's), Op. Cit
- * هيرمان كان وآخرون، ترجمة شوقي حلال ، العالم بعد مائتي عام ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة (العدد ٥٥) ، يوليو ١٩٨٢ .
- * ليونارد س . كويري ، ترجمة عبد التواب يوسف ، الأبعاد العالمية للتربية ، القاهرة : مطبعة هيئة مصر ، ١٩٧٣ .
- (٨) ولیم عبید ، "الإنسان والمنهج" ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد السادس ، يوليو ١٩٨٩ .

- (٩) مجدى عزيز إبراهيم ، دراسات فى المنهج التربوى المعاصر ، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧
(١٠) انظر .
- * Wheldall, Kevin & Frank Merrett Positive Teaching : The Behavioural Approach London : George Allen & Unwin, 1984
- * Cohen, Brenda Means and Ends in Education London . George Allen & Unwin 1983
- هزيف لومان ، ترجمة حسين عبد الفتاح ، إلفان أساليب التدريس ، الأردن - مركز الكتب الأردنى ، ١٩٨٩
- (١١) وليم عبيد ، مجدى عزيز إبراهيم ، تطبيقات مفاصلة للمناهج ، "طبعة الثانية" ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٩
- (١٢) انظر
- * Musgrave, P. W. The Moral Curriculum, London . Methuen, 1978
- وليم عبيد ، "الإيمان والمنهج" ، مرجع سابق
- فايز مراد مينا ، "التربية الأخلاقية من منظور المنهج" ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد الثامن ، ديسمبر ١٩٨٧
- (١٣) انظر
- * Ribbins Peter (Editor), Delivering the National Curriculum Subjects for Secondary Schooling, Great Britain Longman, 1992
- * Moon, Bob, New Curriculum - National Curriculum, London . Hodder & Stoughton, 1990 .
- * Brighouse . Tim & Bob Moon, Managing The National Curriculum - Some Critical Perspectives, Longman, 1990
- (١٤) أنظر
- * Cornbleth Catherine, Op. Cit .
- * Apple, Michael W., Ideology and Curriculum, Second Edition, N. Y. Routledge, 1979
- * Eisner, Elliot W., The Educational Imagination N. Y. Macmillan Publishing Co., INC, 1979
- (15) Eisner, Elliot W., Op Cit
- القسم السادس :**
- (١) أحمد شوقى ، التعليم بين الفكر والعقل . . . "وواقع والأمل" ، جريدة الأهرام ، بتاريخ ١٩٨٨/٤/٧
- (٢) نابل بركات ، "آراء حول توصيات مؤتمر التعليم" ، جريدة الأهرام ، بتاريخ ١٩٨٧/٩/١٣
- (٣) محمد لغتى ، "عقليتنا القومية وشروط إعادة بنائها" ، جريدة الأهرام ، بتاريخ ١٩٨٨/٩/٢
- (٤) ربيع أمين ، "ربط التعليم بخطة التنمية" ، جريدة الأهرام ، بتاريخ ١٩٨٨/٩/١٢
- (٥) هليلج هـ ، هينكى ، ترجمة محمد لبيب الجبجى ، فلسفة التربية ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٦٥ ، ص ١٠٥ .
- (٦) لويس عوض ، "ملاحظات على التعليم المصرى" ، جريدة الأهرام ، بتاريخ ١٩٨٧/٩/٢٦
- (٧) عبد الله محمد إبراهيم ، "الفجوة بين مضمون العلم ، وطرق تدريسه فى بحوث التربية العلمية" ، مجلة العلوم الحديثة ، السنة الثالثة عشرة : العدد الثانى ، يوليو ١٩٨٠ ، ص ٧٥ .
- (٨) لى ، شى ، شولان ، ترجمة على حسين حجاج ، "المعرفة ، والتعليم : أسس الاصطلاح التربوى الجديد" ، مجلة الثقافة العالمية ، السنة السابعة العدد ٤ ، مايو ١٩٨٨ ، ص ٥٤ .
- (٩) ترجمة وعرض يوسف عبد المطلب ، "أمة معرضة للخطر" مجلة رسالة الخليج العربى ، العدد الثانى عشر ، ١٩٨٤ ، ص ١٩ .
- (١٠) أحمد شوقى " تطوير التعليم وعلوم المستقبل" ، جريدة الأهرام ، بتاريخ ١٩٨٧/١/١٦
- (١١) أحمد فتحى سرور ، "الكفاح ضد التخلف وضد اغتراب المجتمع . . . التعليم القومى والتطور ومستقبله" ، جريدة الأهرام ، بتاريخ ١٩٨٧/٣/٦ .
- (12) Vashist, S. R (Editor), Curriculum Construction, First Edition, New Delhi Annol Publications Pvt. Ltd, 1994
- (13) Dalton, Thomas H., The Challenge of Curriculum Innovation, London : The

- Falmer Press, 1988
- (14) Boomer, Garth and Others (Editors), Negotiating the Curriculum Educating for the 21 St Century, London The Falmer Press, 1992
- (15) Castenell, Louis A., and William F. Pinar, Understanding Curriculum A Racial Text, State University of New York Press, 1993
- (١٦) تعرض عديد من الكتابات لموضوع استعدادات وقدرات وخبرات وحاجات وميول المتعلمين . ومن هذه الكتابات يذكر يأتي
- « عبد نله سلمان إبراهيم . في الذكاء - الإنساني ولجاسه . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ١٩٩٤ .
- « هدى محمد نادر . سيكولوجية المراقبة . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ١٩٩٢ .
- « أنطوني سنور . ترجمة لطفي بطيم . في العلاج النفسي . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية . ١٩٩١ .
- « برهيم عبد . لاعتراوت النفس . القاهرة : الرسالة الحولية للإعلان . ١٩٩٠ .
- « ساروف آ . مديك . هارادر بولير . أليوث ب . لوقنس . التعلم . ترجمة محمد عماد الدين سعاد . القاهرة : دار الشروق . ١٩٨٩ .
- « لطفي محمد بطيم . أبو العزائم عبد لنعم الجمال . نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية . ١٩٨٨ .
- (17) Posner, George J. Analyzing the Curriculum, Second Edition, New York , Mc Graw - Hill, Inc, 1992 Pp 98 - 117
- (18) Longstreet, Wilma Si & Harold G. Shance, Curriculum for a New Millennium, Boston Allyn and Bacon, 1993 .
- (١٩) فليبي هـ . فيسكن . مرجع سابق . ص ص ١٠٢ - ١٢٩ .
- (٢٠) مجدي عزيز إبراهيم . دراسة تحليلية نقدية لتصرفات المنهج التربوي . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ١٩٨٩ .
- التقسيم السابع :**
- (١٧) رمزية الغريب . التعلم : دراسة نفسية ، توجيهية ، تفسيرية . القاهرة . مكتبة الأنجلو المصرية . ١٩٧٨ . ص ٤٨٨
- (٢٠) كبريان محمد عبد السلام بدر . : دراسة لدافع حب الاستطلاع عند الأطفال وعلاقته بأساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة من وجهة نظر الأخصائي . رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بمكتبة كلية البنات (جامعة عين شمس) . ١٩٨٤ . ص ص ٢٣ - ٢٦ .
- غلا عن
- * Murry, H. A. Exploration In Personality A clinical and Experimental Study New York : Oxford University Press, 1963, P 224
- * Hilgard E. Introduction To Social Psychology, 1975 . pp 274 : 282
- « سيد خير الله . سيكولوجية الإنسان . القاهرة . عالم الكتب . ١٩٧٣ . ص ١٤٨
- * Maslow, A. H. Mouvation and Personality, 1954, P. 318
- (٣١) أحمد زكي صالح . التعلم : أسسه ، متابعيه ، نظرياته . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية . ١٩٧٠ .
- (٤١) هوزارد ف . فهر . ترجمة لببيب حوروي . تدريس الرياضيات في المدرسة الثانوية . القاهرة : مطابع دار القلم . ١٩٦٣
- (٥٤) أحمد زكي صالح . الأسس النفسية للتعليم الثانوي . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية . ١٩٥٩
- (٦١) أحمد عزت راجع . أصول علم النفس العام . القاهرة : الدار القومية للطباعة والنشر . ١٩٦٦ . ص ١١٤
- (٧١) سيد خير الله . مرجع سابق . ص ١٥١
- (٨١) حامد عبد السلام زهران . علم النفس الاجتماعي . القاهرة : عالم الكتب . ١٩٧٧ . ص ١١٩
- (9) Berlyne, D. E., Conflict : Arousal and Curiosity, New York : Mc Graw Hill, 1960
- (10) Maw, W. H. and E. M. Maw, Establishing Criterition Groups For Evaluating Measueres of Curiosity Journal of Expreimental of Education, 29 1962 .
- (11) Smock, C. D., and B. G. Holt, Children's Reactions to Novelty An

- Experimental Study of Curiosity Motivation Child Development , 33, pp. 631 - 642 .
- (12) Dember, W. N and R. W. Earl. Analysis of Exploration and Curiosity Behvoir. Psychological Review. 64. 1957, pp: 91 - 96
- (13) محمد ثابت على الدين ، "الفرق الجنسية والتربوية في تشجيع المعلم لسمات التلميذ الاشتراكية" ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد الرابع ، الجزء ١٦ ، يناير ١٩٨٩ ، ٢٥٩ .
- نقلًا عن .
- * Rogers, C. R. On Becoming a Person, Boston . Houghton Mifflin, 1961
- (١٤) المرجع نفسه ، ص ٢٥٨
- (١٥) محمود عبد الحليم حامد منسى ، " التنبيه الموجب والسالب باستخدام اللعب وعلاقته بالابتكار لدى الأطفال" ، مجلة كلية التربية : جامعة الإسكندرية ، العدد الأول ، أكتوبر ١٩٨٨ ، ص ٢٩١ .
- (١٦) المرجع نفسه ، ص ٢٩٤
- (١٧) محمد ثابت الدين على الدين ، مرجع سابق ، ص ٢٦٢
- (١٨) محمد عزير إبراهيم ، لعنايا في المنهج التربوي ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٢ ، ص ١٨٨
- ١٨٩ -
- (١٩) انظر
- * Kauchak Donald P. & Paul D. Eggen, Learning and Teaching, Third Edition, Boston . Allyn and Bacon, 1998
- * Joyce, Bruce & Marsha Weil, Models of Teaching, Third Edition, New Delhi Prentice Hall of India, 1990
- * محمد عزير إبراهيم ، الأصول التربوية لمصطلح التفريس ، الطبعة الثانية القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٦ ، ص ٧٨ - ٩٤
- (20) Bruner J. S., " The Act of Discovery " , Harvard Educational Review, Vol 31, 1961, PP. 21 - 30
- (21) Taba H. , " Learning by Discovery . Psychological and Educational Rational" . The Elementary School Journal, Vol 63, No. 6, 1963, P 314
- (22) فريدريك ه. بل ، ترجمة محمد أمين المفتي ، نموذج محمد سليمان ، طرق تدريس الرياضيات ، القاهرة : دار العربية للنشر والتوزيع ، ٩٨٦ ، ص ٩٨ - ٩٩ .
- (23) انظر على سبيل المثال .
- * Joyce, Bruce & Marsha Weil, Op Cit
- * Simmons, Malcolm, The Effective Teaching of Mathematics, London : Long Man, 1993
- * حابر عبد الحميد جابر ، "التعلم بالاكتشاف بين التأييد والمعارضة" ، صحيفة التربية ، السنة الحادية والعشرين ، العدد الثالث ، ١٩٧٠ ، ص ٣٩ - ٤٨ .
- * يحيى هنام ، تدريس الرياضيات ، الطبعة الرابعة ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٠ ، ص ٥٨ - ٦٠
- (24) يتحفظ قاير مراد مينا على إمكانية استخدام الطريقة الكشفية في تدريس الرياضيات على أساس أن الرياضيات لا ترتبط أساساً بالواقع الفيزيقي ، بينما الطريقة الكشفية تتأكد صحتها من منطلقات تجريبية ومن ارتباطها بالواقع
- ولقد جاء هذا التحفظ في المصدر التالي
- وديم مكسيموس داود ، محمد أمين المفتي ، قاير مراد مينا ، تعليم وتعلم الرياضيات ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨١ ، ص ٨٥ - ٨٦
- وهنا يؤكد أن الرياضيات لها أصولها التجريبية التي أملتها الضرورة أو نشأت من الضرورة ، أيضا ، يمكن استنتاج بعض القوانين والنظريات عن طريق الاستقراء ، الذي يعتمد على التعميم والقياس اللذين لهما دورهما التجريبية
- ولمزيد من تفصيلات هذا الموضوع ، يمكن الرجوع إلى المصدرين التاليين :
- * محمد عزير إبراهيم ، الرياضيات واستخداماتها في العلوم الإنسانية والنفسية والاجتماعية ، القاهرة : مكتبة

- الأجل المصرية ، ١٩٨٩ .
- * تدريس الرياضيات في التعليم قبل الجامعي ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ١٩٨٥ .
- (25) Bitunger, M. L., " A Review of Discovery", The Mathematics Teacher, Vol LXI, No. 2, 1968, P 145
- (26) I bid .
- (27) حسين طاحون ، " دراسة تجريبية لأثر تفاعل الاستعدادات والمعالجات عند تلاصيح المرحلة الثانوية في تحصيلهم لمادة الرياضيات " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، ١٩٨٣ ، ص ٥٨ .
- (28) Salzer, R.T., " Discovering . What Discovery Means? " The Arithmetic Teacher, Vol 13, No 8, 1966, PP 656 - 657 .
- (29) Hess, A. L " Discovering Discovery ", The Arithmetic Teacher, Vol 15, 4, 1968, P 325
- (٣٠) انظر .
- * Wheldall, Kevin & Frank Marrett, Positive Teaching : The Behavioural Approach, London : George Allen & Unwin, 1984 .
- * مجدى عزيز إبراهيم ، البرهان والمنطق ، القاهرة : مكتبة الأجل المصرية ، ١٩٨٥
- (31) Wills, H., Generalization " From the No. 33. Year Book, The Teaching of Secondary Mathematics " , 1970, P. 282 .
- (٣٢) لمزيد من التفصيلات ، يمكن الرجوع إلى المصادر التالية :
- * مجدى عزيز إبراهيم ، قراءات في المنافع ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٥
- * البرهان والمنطق ، القاهرة : مكتبة الأجل المصرية ، ١٩٨٥ .
- * " دراسة تجريبية لفاعلية التكامل بين منهج الرياضيات والفيزياء ، في رفع مستوى التحصيل في وحدة الحرارة بالفصل الأول الثانوي " ، بحث غير منشور للحصول على درجة الدكتوراه (قسم المنافع وطرق التدريس) ، كلية التربية : جامعة المنيا ، ١٩٧٨ .
- (٣٣) وليد عبده ، وآخرون ، تربيته الرياضيات ، القاهرة : مكتبة الأجل المصرية ، ١٩٩٧ .
- (٣٤) مجدى عزيز إبراهيم ، أساليب حديثة في تعليم الرياضيات ، القاهرة : مكتبة الأجل المصرية ، ١٩٩٧ ، ص ٨٤ .
- (٣٥) المرجع نفسه ، ص ٨٤
- (٣٦) مجدى عزيز إبراهيم ، تدريس الرياضيات في التعليم قبل الجامعي ، مرجع سابق
- (٣٧) إن عديدًا من الإصدارات الحديثة ، قد تطرقت لمطرات حل المشكلة كما حددها ديمى . لذا فإننا فضك تحديد المصدر الأصلي لهذا الموضوع :
- * Dewy, John., How We Think?, Boston : D. O. Meath, Ond, 1931 .
- (٣٨) لمزيد من تفصيلات موضوع الدروس الصلبة كأحد أساليب التعليم بالاكشاف ، يمكن الرجوع إلى المصادر التالية :
- * Joyce, Bruce & Marsha Weil, Op Cn .
- * Aggarwal, S. M , A Course In Teaching of Modern Mathematics, Delhi : Dhanpat Rai & Sons, 1985.
- * محمى عمر إبراهيم ، وسائط الاتصال في عملية التعليم والتعلم ، القاهرة : مكتبة الأجل المصرية ، ١٩٨٥ .
- * صبرى الدمرداش ، الطرائف العلمية كمدخل لتدريس العلوم ، الطبعة الثانية ، القاهرة : مطابع دار المعارف ، ١٩٨٤ .
- * إبراهيم يسرى عميرة ، فنى الديب ، تدريس العلوم والتربية العلمية ، الطبعة السادسة ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٧ .
- * وشدى لبيب ، معلم العلوم ، القاهرة : مكتبة الأجل المصرية ، ١٩٧٦ .
- (٣٩) أنظر المراجع السابقة التي جاءت في (٣٨)
- (٤٠) رؤوف غزوى سعيد سوريل ، " تفاعلية طرق النذرة لتحسين الإعداد المعلى في الهندسة الكهربائية " ، رسالة ماجستير غير منشورة (قسم الهندسة الكهربائية) ، كلية الهندسة والتكنولوجيا (بورسعيد) : جامعة قناة السويس ، ١٩٩٧ .

- (٤١) وزارة التربية (الكويت) ، كتاب المعلم : الرياضيات للصف الثالث الثانوي (القسم الأدبي) ، ١٩٨٥ .
- (٤٢) مصورة محمد كاظم ، دور المناهج الرياضية في تطوير مفهوم الرياضيات التطبيقية في التعليم العام ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ .
- (٤٣) وزارة التربية (الكويت) ، مرجع سابق
- (٤٤) لمعرفة المزيد عن موضوع التعليم البرنامجي ، يمكن الرجوع إلى المصدرين التاليين :
- * محمد محمد السباعي الفقي ، " فعالية برنامج مقترح لتعليم البرمجة الحاسوبية للمسائل الرياضية ، وعلاقة ذلك بكفايات حل المسألة والكفايات التدريسية لدى طلاب كلية التربية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بطنطا (قسم المناهج وطرق التدريس) : جامعة طنطا ، ١٩٩١ .
- * مجدى عزيز إبراهيم ، التقنيات التربوية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٧ .
- (٤٥) خالد أبو الفتوح فضالة ، مداخله إلى الحاسب الآلى ، الطبعة الثانية ، القاهرة : دار الكتب العلمية ، ١٩٩١ .
- (٤٦) مجدى عزيز إبراهيم ، عبد الحى أحمد سلام ، رياضيات الحاسبات الآلية ، القاهرة - مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ .
- (٤٧) مجدى عزيز إبراهيم ، الكمبيوتر والعملية التعليمية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٧ .
- (٤٨) محمود سري طه ، الكمبيوتر في مجالات الحياة ، القاهرة : اللجنة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٠ .
- (٤٩) Carter, L. R. & E. Huzan, Computer Programming In Basic, Great Britain Hodder of Stoughton, 1984
- (٥٠) فخر الدين القلا ، " مفهوم التعلم الذاتي ونظمه في التربية " ، في : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، المجلد الخامس ، العدد الأول (مارس ١٩٨٥) ، ص ١٤٤ - ١٥٥ .
- (٥١) خالد سعدات عبد القادر البطش ، " علاقة استخدام الوسائط التعليمية في تدريس وحدات من كتاب الأحياء على تحصيل وانطباعات طلاب الصف الأول الثانوي بدولة قطر " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية (قسم المناهج وطرق التدريس) : جامعة طنطا ، ١٩٩٢ .
- (٥٢) لمزيد من تفصيلات موضوع التعلم بالمخاطبة التعليمية ، يمكن الرجوع إلى :
- * محمد صفوح الموصلى ، " عقيدة تدريسية في مجال تدريس الفيزياء (عملية) ، في السنة الأولى بكلية العلوم بجامعة دمشق " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية : جامعة دمشق ، ١٩٨٣ .
- * حسن حسيني محمد على جامع ، " التعلم الذاتي وعلاقته بتحصيل طلاب دور المعلمين وتفسير اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس " ، مجلة تكنولوجيا التعليم ، (الكويت) ، العدد ١١ ، السنة السادسة ، يونيو ١٩٨٣ ، ص ٤٤ - ٤٧ .
- (٥٣) توفيق مرعى ، الكفايات التعليمية في ضوء النظام ، عمان : دار الفرقان ، ١٩٨٣ ، ص ٣٥٤ .
- (٥٤) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، الجامعة العربية المقترحة (تلوة الحبراء) ، عمان ، ١٩٨٠ ، ص ٣٦٠ .
- (٥٥) _____ ، نموة نظم المعلومات ، دمشق ، ١٩٨٠ .
- (٥٦) محمد عبد الحليم محمد حسب الله ، "فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم حتى التمكن في تدريس بعض موضوعات الحساب والهندسة لتلاميذ الصف الرابع الأساسى " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بطنطا (قسم المناهج وطرق التدريس) : جامعة المنصورة ، ١٩٩٤ .
- (57) Good C V., Dicuonary of Education, Third Edition, N.Y : Mc Graw Hill Book Co., 1975 .
- (58) Chaplin, J. P., Dictionary of Psychology, Second Printing, Dell Publishing Co., 1970, P. 366 .
- (59) Taylar, K. W. Parents and Children Learn Together, N. Y. : Teacher College Press, Teachers Columbia, 1967, P. 91 .
- (٦٠) مويرس شربل ، التطوير المعرفى عند جان بياجيه ، بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ١٩٨٦ ، ص ٣٤ ، ص ٦٢ .
- (٦١) أحمد بلقيس ، توفيق مرعى ، المعسر في سيكولوجية اللعب ، عمان (الأردن) : دار الفرقان للنشر والتوزيع .

- ١٩٨٢ ، ص ١١ - ١٢ .
- (٦٢) المرجع نفسه ، ص ١٣ - ١٤ .
- (٦٣) عبد المجيد عبد الرحيم ، قواعد التربية والتدريس في الحضارة ورياض الأطفال ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٤ ، ص ٢٥٥ - ٢٧٤ .
- (٦٤) محمد محمود مصطفى ، " استخدام الألعاب في تعليم وتعلم الرياضيات " ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد السابع ، الجزء الخامس ، إبريل ١٩٨٦ ، ص ١٤١ .
- (٦٥) أحمد أبو العباس ، " اتجاهات معاصرة في تدريس الرياضيات " ، بحث مقدم " لشغل في مجال التقنيات التربوية لتعليم مفاهيم الرياضيات في المرحلة الابتدائية " ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأردن) ، ١٩٨٥ ، ص ٩ .
- (٦٦) سامية حمام ، " اللعب ضرورة صحية ونفسية للطفل " ، مجلة التربية ، قطر : اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد ٩٩ ، يناير ١٩٨٥ ، ص ٧٩ .
- (٦٧) فريال أبو سة ، " مدى فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تنمية بعض المهارات الرياضية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية (قسم المناهج وطرق التدريس) : جامعة المنصورة ، ١٩٨٧ ، ص ٢٨ .
- غلا من .
- Gage, N. I., The Psychology of Teaching Methods , Part, Chicago - The University of Chicago Press 1976 . P. 217
- (٦٨) على عبد الواحد وافي ، اللعب والمحاكاة وأثرهما في حياة الإنسان ، القاهرة : دار نهضة مصر للطبع والنشر ، ١٩٨٥ .
- (٦٩) سوزانا ميلر ، ترجمة حسن عيسى ، سيكولوجية اللعب ، كتاب عالم المعرفة (الكويت) ، العدد ١٢٠ ، ديسمبر ١٩٨٧ ، ص ٥ .
- (٧٠) فاروق السيد عثمان ، سيكولوجية اللعب والتعلم ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٩٥ .
- (٧١) كاتية رمضان ، " صحافة الطفل ومجلات الأطفال في الكويت " ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، العدد السادس والخمسون ، السنة الرابعة عشر ، أكتوبر ١٩٨٨ ، ص ١٧ .
- (٧٢) عواطف عبد الجليل ، " المعرفة كقيمة تربوية اجتماعية واقتصادية ودينية " ، من كتاب : القيم التربوية في ثقافة الطفل ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٧ ، ص ٣٠ .
- (٧٣) مصطفى المسلماني ، " التشريع وحماية القيم التربوية في ثقافة الطفل " ، من كتاب : القيم التربوية في ثقافة الطفل ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٧ ، ص ٦٧ .
- (٧٤) محمد شرف ، " دور التربية العلمية في ثقافة الطفل " ، من كتاب القيم التربوية في ثقافة الطفل ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٧ ، ص ١٨ .
- (٧٥) المرجع نفسه ، ص ١٧ .
- (٧٦) هادي عصمان الهيبي ، أدب الأطفال : فلسفته ، فنيته ، وسائطه ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٦ ، ص ١٤ .
- (٧٧) فيليب إسكروس ، الفكر العلمي في القصص المتداول لدى أطفال مصر ، القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية ، نوفمبر ١٩٧٩ .
- (٧٨) هرج شتل ، ف ، البانور شتل ، ترجمة هاجر عبد الحميد جابر ، بحى حامد هنام ، التشخيص والعلاج في تدريس الحساب ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٦٢ ، ص ٢٣٥ .
- (٧٩) بحى حامد هنام ، محمد أبو يوسف ، تدريس الرياضيات ، الطبعة الثانية ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٦ .
- (٨٠) توماس ليكونا ، ترجمة أحمد شفيق الخطيب ، " أربعة أساليب لتدعيم نمو الشخصية عند الأطفال " ، مجلة الثقافة العالمية ، العدد ٤٦ ، السنة الثامنة ، مايو ١٩٨٩ ، ص ٣٧ .
- (٨١) المرجع نفسه ، ص ٣٧ .
- (٨٢) المرجع السابق ، ص ٣٧ .
- (٨٣) عبد المجيد عبد الرحيم ، قواعد التربية والتدريس في الحضارة ورياض الأطفال ، القاهرة : مكتبة الأنجلو

- المصرية ، ١٩٨٤ ، ص : ٢٨٤ - ٢٨٥ .
- (٨٤) جيس . ج . جانجر . ترجمة شهاد نصر فريد . **الطفل الموهوب في المدرسة الابتدائية** ، الطبعة الثانية ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٦ ، ص : ٤٨ - ٤٩ .
- (٨٥) محمد بسام مصلح ، " أثر نشاط الطفل التمثيلي في التربية " ، مجلة رسالة الخليج العربي ، الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد ١٧ ، السنة السادسة ، ١٩٨٦ ، ص : ١٨٥ .
- (86) Greenblate, Cathy S., " Games and Simulations " , Encyclopedia of Educational Research, 5th Edition, Vol 2, London : Macmillan Publishers, 1982 PP. 714 - 715
- (٨٧) هدى محمد تناروي . دليل رياض الأطفال ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، (د . ت) ، ص : ٣١ - ٣٢ .
- (٨٨) أحمد نجيب ، " قصص الأطفال والفهم التربوية في ثقافة الطفل " ، من كتاب : **القيم التربوية في ثقافة الطفل** ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٧ ، ص : ٨٩ .
- (٨٩) مرسيما مالتزا ، " المجدي في تعليم العلوم " ، مجلة رسالة اليونسكو ، العدد ٢٦٧ ، أغسطس ١٩٨٤ ، ص : ١٥ - ١٦ .
- (٩٠) المرجع نفسه ، ص : ١٥ - ١٦ .
- (٩١) رلتاكا شجوير ، ترجمة فاطمة عبد القادر المسا ، **الرياضيات في حسابنا** ، مجلة عالم المعرفة (الكويت) ، ١١٤ ، يونيو ١٩٨٧ .
- (٩٢) ياكوف بيرلمان ، الرياضيات السلية - **حكايات وألفاظ رياضية** ، الطبعة الثانية ، موسكو : دار مير للطباعة والنشر ، ١٩٨٦ .
- (٩٣) ناثان أ . كورت . ترجمة عبد الحميد لطفي ، **الرياضيات في اللهو والجهد** ، القاهرة : دار نهضة مصر ، ١٩٦٥ .
- (94) Leason, N. J. Teaching Creative Mathematics in The Primary School London, Mc GRAW - Hill Book, 1970 .
- (95) Sobel , Max A & Maletsky, Teaching Mathematics, N J : Prentice Hall, Inc, 1975 .
- (٩٦) ناثان أ . كورت . مرجع سابق .

القسم الثامن :

- (١) مجدي عزيز إبراهيم ، **التقنيات التربوية** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٧ .
- (٢) _____ ، **وسائط الاتصال في عملية التعليم والتعلم** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥ .
- (٣) فينان محمد طاهر ، **مشكلة نقل التكنولوجيا** ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٦ .
- (٤) عبد الرازق عبد الفتاح ، " العلم والتكنولوجيا في القرن ٢١ " ، في : أسامة الباز (الحرر) ، **مصر في القرن ٢١ : الآمال والتحديات** ، القاهرة : مركز الأهرام للترجمة والنشر ، ١٩٩٦ .
- (٥) المرجع نفسه .
- (٦) محمد الخولي ، القرن الحادي والعشرون : **الوعد والوعيد** ، القاهرة : كتاب دار الهلال ، العدد ٥٢٨ ، ديسمبر ١٩٩٤ .
- (٧) مصطفى سيد عثمان ، أمينة سيد عثمان ، **دولة في تحديث وسائل تعليمنا بالتكنولوجيا الصغيرة** ، القاهرة : مطابع رزق اليوسف الجديدة ، ١٩٩٤ .
- (٨) أنظر مجموعة المقالات التالية التي تطرقت لموضوع التكنولوجيا :
- على علي حيش ، " نحو قيادة رئاسية لإدارة التكنولوجيا " ، **جريدة الأهرام** في ١٢/٢٣ ، ١٩٩٦ .
 - " الدينامية الاقتصادية والتنمية الاقتصادية " ، **جريدة الأهرام** في ٢/٨/١٩٩٦ .
 - عبد العظيم محمد ، " التكنولوجيا وبناء القدرة التنافسية " ، **جريدة الأهرام** في ١٩/٨/١٩٩٦ .
 - أحمد عبد الله حسام الدين ، " دور التكنولوجيا الحديثة في تنمية المجتمع " ، **جريدة الأهرام** في ١٠/٧/١٩٩٥ .
 - (٩) جمال حمدان ، **استراتيجية الاستعصان والتحرير** ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، طبعة ١٩٩٩ .
 - (١٠) محمد عبد المجيد إبراهيم ، " التدريب في مجال التقنيات التربوية " ، **مجلة تكنولوجيا التعليم (الكويت)** ، العدد الثامن : السنة الرابعة ، ديسمبر ١٩٨١ ، ص : ٤٢ .

- (١١) أنيسة المنشى ، " دور التقنيات التربوية في تطوير منابع إعداد المعلمين " ، مجلة تكنولوجيا التعليم (الكويت) ، المجلد السادس عشر : السنة الثامنة ، ديسمبر ١٩٨٥ ، ص ٢٧ - ٢٩ .
- (12) Wellington J. J., Children, Computers, And The Curriculum, London : Harper & Row Publishers, 1985 .
- (١٣) نبيل على ، العرب وعصر المعلومات ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٩ ، ص ٢٨١ - ٢٨٣ .
- (١٤) فيكتور س . فيريكس ، ترجمة زكريا إبراهيم . يوسف ميخائيل أحمد ، الإنسان التكنولوجي : الأسطورة والحقيقة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٧ .
- (15) Johnston - Wylder, Sue., And Others (Editors) , Learning to Teach Mathematics in the Secondary School, London : Routledge, 1999
- (١٦) سيد أحمد عثمان ، بهجة التعلم ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٧ ، ص ١٤ .
- (١٧) هنري دوبريد ، ترجمة حمدي أحمد النحاس ، " الاتصال والتربية " ، مجلة مستقبل التربية (البرنيسكو) ، العدد الأول ، ١٩٨٠ ، ص ٤٠ - ٤٧ .
- (١٨) ميروسلاف سيمبر ، " نظرة إلى طرق التدريس " ، مجلة مستقبل التربية (البرنيسكو) ، العدد الثاني ، ١٩٧٦ ، ص ١٣٥ - ١٣٦ .
- (١٩) إبراهيم مول ، ترجمة أحمد رضا محمد رضا ، " وسائل الاتصال والوسائل التربوية " ، مجلة مستقبل التربية (البرنيسكو) ، العدد الثاني ، ١٩٧٥ ، ص ٢٠ - ٢٥ .
- (٢٠) لمزيد من التفصيلات ، يمكن الرجوع إلى :
- * Kemp, Jerrold E. , Instructional Design, A Plan Unit and Course Development Belmont, 2nd Edition, Fearon Publishers, Inc, 1977 .
 - * _____ , Planning and Producing Materials, 4th Edition, N. Y: Harbert & Row Publisher, 1980 .
- (٢١) سعد الحلال ، تعريف الرسائل التعليمية التعليمية في عملية التعلم والتعليم ، الطبعة الثالثة ، صنع ، وزارة التربية والتعليم (مشروع تطوير التعليم) ، ١٩٧٧ ، ص ٣ .
- (٢٢) جمعية تعليم الكبار الأمريكية ، ترجمة فوزية أحمد جاد ، كيف تستخدم الرسائل التعليمية ، الطبعة الثانية ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٦ ، ص ٨٢ - ٩٩ .
- (٢٣) أحمد خيرى محمد كاظم ، حابر عبد الحميد جابر ، الرسائل التعليمية والمنهج ، الطبعة الثانية ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٩ ، ص ٦٧ - ٧٥ .
- (٢٤) إلياس ديب ، منابع وأساليب في التربية والتعليم ، الطبعة الثانية ، بيروت : دار الكتاب اللبناني ، ١٩٧٤ ، ص ١١٣ - ١١٤ .
- (٢٥) المرجع نفسه ، ص ١١٢ .
- (٢٦) جون و . بالكن ، ترجمة مصطفى بدران ، كيف تستعمل الرسائل السمعية والبصرية ، الطبعة الثانية ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٧ ، ص ٢١ .
- (27) Zuga, Karen F., " Technology Teacher Education Curriculum Courses " , Journal of Technology Education Vol. 2, No. 2, Spring 1991
- القسم التاسع :**
- (١) آرثر بتروفسكى ، " اختبارات القدرات العقلية ١ طلبة في الظلام " ، مجلة مستقبل التربية (البرنيسكو) ، العدد السادس ، ١٩٧٤ .
- (٢) جيرولد زكاراس ، ترجمة د. إبراهيم بسيوني عميرة ، " الاختبارات المدرسية : عون أم عقبة ؟ " ، مجلة مستقبل التربية (البرنيسكو) ، العدد الأول ، ١٩٧٥ ، ص ٣٤ .
- (٣) المرجع نفسه ، نقلاً عن :
- Hoffmann, Benesh, The Tyranny of Testing, Collier Books, 1962, p. 215 .
- (٤) المرجع نفسه ، ص ٤٣ .
- (٥) ديعيد درو ، " عام جديد اسمه التقييم " ، مجلة المجال (وكالة الاتصال الدولي للولايات المتحدة الأمريكية) ، المجلد ١٠٣ ، أكتوبر ١٩٧٩ ، ص ٢٧ - ٢٨ .

- (6) Husen, Torsten. International Study of Achievement; In: Mathematics . A Comparison of Twelve Countries. N. Y: Wiley and Sons, 1970 .
- (7) Comber L. C. & J. R. Keeves : Science Education in Nineteen Countries, C A Purves . Literature Education in Ten Countries, R. L. Thorndike Reading Comprehension Education in Fifteen Countries. International Studies in Evaluation, N. Y. John Wiley and Sons, 1973
- (8) Fouch, Robert S., Evaluation in Mathematics . Twenty - Sixth Yearbook Washington ; The National Council of Teachers of Mathematics, 1961, PP. 172 - 174.
- (٩) بيشر جانشين ، " التربية : دلائل عالم يتفلسف " ، مجلة المجال (وكالة الاتصال الدولي للولايات المتحدة الأمريكية) ، العدد ١٠٤ ، نوفمبر ١٩٧٩ ، ص ٢٦ - ٢٨ .
- (10) Scannell, Dale P. & D. B. Tracy, Testing and Measurement in The Classroom, Boston : Houghton Mifflin Company, 1975 .
- (11) Ibid
- (١٢) محمدي عزيز إبراهيم ، مدى فاعلية الاختبارات التقليدية المعلقة في الرياضيات في الكشف عن مستوى تحصيل لثلاثة المرحلتين : الابتدائية والإعدادية في مادة الرياضيات ، المنيا : دار نفرتيتي للطباعة والنشر ، ١٩٨٣ .
- (13) Tuckman, Bruce W Measuring Educational Outcomes Fundamentals of Testing, New york : Harcourt Brace Jovanovich, INC., 1975 .
- (14) Mc Neil, John D., Curriculum . The Teacher's Initiative, Second Edition, New Jersey : Prentice - Hall, Inc, 1999, pp 162 - 163 .
- (15) Ibid . pp 164 - 175 .
- (16) Dawkins, Richard, The Observant Mind, Oxford Today . The University Magazine, Vol. 11, No.1, 1998 .
- (١٧) بهيامين س . بليم وآخرون ، ترجمة محمد أمين العتي وآخرون ، تعليم تعلم الطالب التجميعي والتكويين ، القاهرة : دار ماكجروهيل للنشر ، ١٩٨٣ .
- (١٨) توما جورج غوري ، المناهج التربوية : مركزاتها ، تطويعها ، وتطبيقاتها ، بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ١٩٨٣ .
- (١٩) تعرضت العديد من الكتابات لموضوع (تقويم مخبرات العملية التعليمية) ، ومن هذه الكتابات ، نذكر :
- * Vashist, S. R., The Theory of Curriculum, New Delhi, Anmol Publications Pvt Ltd, 1994 .
 - * Boomer, Garth and Others (Editors), Negotiating the Curriculum Educating for the 21 st Century, London : The Falmer Press, 1992
 - * Ribbins, Peter, Delivering the National Curriculum . Subjects for Secondary Schooling First Published, UK : Longman, 1992 .
 - * Salvia, John and Charles Hughes, Curriculum - Based Assessment . Testing What is Taught, New York : Macmillan Publishing Company , 1990 .
 - * Mathews, John, Curriculum Exposed, London : David Fulton Publishers , 1989
 - * Schubert, William H., Curriculum Perspective . Paradigm and Possibility, New York : Macmillan Publishing Company , 1986
- (٢٠) جاء هذا الموضوع في المصدر التالي :
- مجدي عزيز إبراهيم ، التقويم والمحاكاة في العملية التعليمية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٦ .
- وقد اقتدع الكاتب بالمصدرين التاليين في إعداد هذا الموضوع :
- * Lawton, Denis and Others, Theory and Practice of Curriculum Studies, London : Routledge & Kegan paul, 1983 .
 - * Pratt, David, Curriculum : Design and Development, Hacaurt Brace Jovanhivico, Inc, 1980
- القسم العاشر :**
- (١١) سعيد إسماعيل علي ، " محارب عربية لتطوير التعليم " ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد الثالث ، الجزء ١٢ .

- (٢) المرجع نفسه .
- (٣) سعيد إسماعيل على ، " التعليم العرسي على أبواب القرن الحادى والعشرون " ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد الثالث ، الجزء العاشر ، يناير ١٩٨٨ ، ص ٤٧ - ٥٦ .
- (٤) حافظ فرج أحمد ، **المدخل إلى التربية** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ٥٨ .
- (٥) المحاليس القومية المتخصصة (رئاسة الجمهورية) ، تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، الدورة الخامسة ، من أكتوبر ١٩٧٧ حتى يوليو ١٩٧٨ ، ص ١٣ - ٣٦ .
- (٦) مجلس الشورى : لجنة الخدمات ، الجامعات ، حاضرها ومستقبلها ، ١٩٨٥ ، ص ١٤ - ١٦ .
- (٧) وزارة التربية والتعليم (المكتب الفني للوزير) ، السياسة التعليمية فى مصر ، يوليو ١٩٨٥ ، ص ١٠ - ١٢ .
- (٨) قام الكاتب بالدراسات التالية :
- معايير بناء منهج معاصر للرياضيات بالمدرسة الثانوية .
 - فحص صاهج الرياضيات بالمرحلة الثانوية فى ضوء بعض معايير بناء المنهج التربوى المعاصر
 - ملاحظة بعض كفايات الجانب الإنسانى فى صاهج الرياضيات بالمرحلة الثانوية فى ضوء بعض معايير بناء المنهج التربوى المعاصر .
- وقد شرت الدراسات الثلاث السابقة بتفصيلاتها الكاملة فى المصدر التالى
- مجدى عزيز إبراهيم ، **بحوث فى دراسة الوضع الحالى لناهج الرياضيات بالتعليم الثانوى العام** ، ومبسط . مكتبة نانسى ، ١٩٨٧ .
- أيضاً ، نشرت ملخصات تلك الدراسات فى المصدر التالى :
- مجدى عزيز إبراهيم ، "ملخص بحوث فى دراسة الوضع الحالى لناهج الرياضيات بالتعليم الثانوى العام" ، **مجلة كلية التربية بمبسط** ، العدد التابع ، الجزء الأول ، يوليو ١٩٨٧ ، ص ٢٨٠ - ٢٠٢ .
- (٩) Apple, Michael W., *Ideology and Curriculum*, Second Edition, New York Routledge, 1990 .
- (١٠) Skilbeck, Malcolm School - Based Curriculum Development, London Harper & Row, Publishers, 1984, PP 48 - 54 .
- (١١) Arnove, Robert F & Others, (Editors), *Emergent Issues in Education*, State University of New York Press, 1992, PP 71 - 74
- (١٢) Pratt, David, *Curriculum Design and Development*, N Y Harcourt Brace Jovanovich, INC., 1980, PP 106 - 107 .
- (١٣) مجدى عزيز إبراهيم ، **قراءات فى المناهج** ، الطبعة الثانية ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٥ ، ص ٣٤٥ - ٣٤٦ .
- (١٤) Pinar, William F., (Editor), *Curriculum . Toward New Identities*, N. Y. Garland Publishing, Inc, 1998 .
- (١٥) اعتمد الكاتب على كتابات : فايز مراد مينا ، صبحى أحمد على جاد ، ماري وهبة غيريال ، ولیم عبید ، على نصر السيد الرکيل ، السيد إسماعيل وهبى . ولقد حانت الكتابات السابقة فى المرجع التالى
- أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا : اللجنة القومية للاتحاد الدولى للرياضيات والاتحاد الأوروبى للرياضيات ، **أعمال وتوصيات مؤتمر الرياضيات لمرحلة ما قبل الجامعة** ، القاهرة : ٨ - ١١ ديسمبر ١٩٨٠ .
- أيضاً ، اعتمد الكاتب على كتابات ولیم عبید ، كما حانت بالمرجع التالى :
- الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، دراسات فى تدريس الرياضيات ، المجلد (١٥) ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٨ .
- (١٦) Kauchak, Donald P., and Paul D. Eggen, *Learning and Teaching*, Boston Allyn and Bacon, 1998 .
- (١٧) حسين سليمان قودة ، **الأصول التربوية فى بناء المناهج** ، الطبعة الثامنة ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٥ ، ص ٢٨٣ - ٢٨٩ .
- (١٨) Nacino - Brown, R. and others, *Curriculum And Instruction*, London The Macmillan Press Ltd, 1982
- (١٩) ولیم عبید ، " تقرير عن مؤتمر رياضيات التسعينيات " ، **المجلة التربوية** ، كلية التربية : جامعة الكويت .

- العدد التاسع، المجلد الثالث، يونيو ١٩٨٦ .
(٢٠) مجدى عزيز إبراهيم، **قضايا في المنهج التربوي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٢، ص ٢٣٧ - ٢٣٨ .
(21) Posner, George J., *Analyzing The Curriculum*, Second Edition, N. Y: McGraw - Hill, Inc, 1995, pp 117 - 120 .
(22) Burden, Robert and Marion Williams, *Thinking Through The Curriculum*, London . Routledge, 1998

القسم الحادى عشر:

- (١) دافيد و مارسيل، ترجمة خالد التنصوى، **لفسفة التلقم**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٨، ص ٥٩
(٢) جوزيف تاسمان (مترجم دون ذكر أسماء)، **أفاق جديدة في التربية**، بيروت: دار الآفاق الجديدة (د.ت)، ص ٨٥
(٣) يوسف ميخائيل أسعد، **التربية لمجتمع متحور**، القاهرة: دار نهضة مصر، ١٩٧٩، ص ١٨٤
(٤) المرجع نفسه، ص ١٨٥ .
(٥) محمد مجدى عزيز إبراهيم، **المنهج التربوي والرعى السياسى**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٨، ص ٢٣ - ٢٤ .
(٦) المرجع نفسه، ص ٢٥ - ٢٨ .
(٧) محمد سليمان شعلان، " البعد الدولى للتربية"، **مجلة رسالة التربية (مطبوعات كلية التربية بالمدينة المنورة)**، ص ٢٤٢ - ٢٤٣
(٨) بيرسى بوراب، ترجمة ساسى ناشد، **إدارة المدرسة الثانوية الحديثة فى أمريكا**، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية، ١٩٦٥
(٩) كمال نجيب، " الديمقراطية والمنهج"، **الديمقراطية والتعليم فى مصر**، القاهرة: دار الفكر المعاصر، ١٩٨٦، ص ٤١
(١٠) حامد سعيد، **بناء الإنسان والتعليم**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٨، ص ٧٩
(١١) رالف بارثون برى، ترجمة سلسى الحضراء الجبوسى، **إنسانية الإنسان**، بيروت: مؤسسة المعارف، ١٩٦١، ص ٤١
(١٢) المرجع نفسه، ص ١٣٩ .
(١٣) جوزيف تاسمان، مرجع سابق، ص ٤٥
(١٤) المرجع نفسه، ص ٤٦ .
(١٥) حوى دبرى، ترجمة محمد السيونى، يوسف الحمادى، **الحجرة والتربية**، القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٥٤، ص ٦٥ .
(١٦) محمد محمود البش، **نحو فهم جديدة فى التربية**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧، ص ٦٥ - ٦٦
(١٧) مجدى عزيز إبراهيم، " دور المنهج التربوي فى بناء الإنسان المصرى"، ص ٢٦ - ٢٧، مأخوذ من **محمود صبرى (المصري)، المتحدى الفكرى لجامعة قناة السويس (المجلد الأول)**، القاهرة: مكتبة مبرولى، ١٩٩٦
(١٨) رايچند وليامز، ترجمة وجيه سمعان، **الثقافة والمجتمع (١٧٨٠ - ١٩٥٠)**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦، ص ١٠ - ١١
(١٩) إبراهيم مزل، ترجمة أحمد رضا محمد رضا، " وسائل الاتصال والوسائل التربوية"، **مجلة مستقبل التربية (البونسكو)**، العدد الثانى، ١٩٧٥، ص ٢٥ - ٣٥ .
(٢٠) فديريكو مايور، " العقد العالمى للتنمية الثقافية"، **مجلة رسالة اليونسكو**، العدد ٣٣٠، نوفمبر ١٩٨٨، ص ٥ - ٦ .
(٢١) لوس عوض، " اليونسكو وتنقيف العالم"، **جريدة الأهرام** فى ١٩٨٨/٤/٩
(٢٢) مجدى عزيز إبراهيم، **قراءات فى المناهج**، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٥، ص ٥٢

- (٢٣) إبراهيم مول ، مرجع سابق .
- (٢٤) عبد الحالح عبد الله ، العالم المعاصر والصراعات الدولية ، سلسلة عالم المعرفة (الكويت) ، العدد ١٣٣ ، يناير ١٩٨٩ ، ص ١٤ - ١٥ .
- (٢٥) برنامج الأمم المتحدة للبيئة ، ترجمة عبد السلام رضوان ، حاجات الإنسان الأساسية في الوطن العربي ، سلسلة عالم المعرفة (الكويت) ، العدد ١٥٠ ، يونيو ١٩٩٠ ، ص ٤٩ .
- (٢٦) المرجع نفسه ، ص ٨٧ .
- (٢٧) إمام عبد الفتاح إمام ، الطاغية ، سلسلة عالم المعرفة (الكويت) ، العدد ١٨٣ ، مارس ١٩٩٤ ، ص ٢٥٢ - ٢٥٧ .
- (٢٨) هيرت أ شيلر ، ترجمة عبد السلام رضوان ، المتلاعبين بالعقول سلسلة عالم المعرفة (الكويت) ، العدد ١٠٦ ، أكتوبر ١٩٨٩ ، ص ١٩ .
- (٢٩) المرجع نفسه ، ص ١٨ .
- (٣٠) المرجع نفسه .
- (٣١) برنامج الأمم المتحدة للبيئة ، مرجع سابق ، ص ٦٨ - ٦٩ .
- (٣٢) المرجع نفسه ، ص ١٩٧ .
- (٣٣) نظمي خليل ، مفهومي التربية ، القاهرة : دار القومية للطباعة والنشر ، ١٩٦٦ ، ص ٧ .
- (٣٤) محمد الهادي عفيفي ، التربية والتشهير الثقافي ، الطبعة الرابعة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٥ ، ص ٢٣٣ - ٢٣٦ .
- (٣٥) مجدي عزيز إبراهيم ، تدريس الرياضيات في التعليم قبل الجامعي القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٥ ، ص ١٣٦ - ١٣٩ .
- (٣٦) نظمي خليل ، مرجع سابق ، ص ٩ - ١٠ .
- (37) Dowey, J., How We Think, Boston : D. I Heath And Co., 1933 , pp. 107 - 166
- (٣٨) نظمي خليل ، مرجع سابق ، ص ٢٣ .
- القسم الثاني عشر :**
- (١) فريد من معرفة تفصيلات قضية التطرف والإرهاب ، ويدور المنهج التربوي في مقابلة هذه القضية ، يمكن الرجوع إلى المصدر التالي :
- ه مجدي عزيز إبراهيم ، المنهج التربوي والأمن القومي (الكتاب الأول : قضية التطرف والإرهاب) ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ .
- (٢) جـ . هذا الموضوع في المصدر التالي :
- مجدي عزيز إبراهيم ، المنهج التربوي وفناء الإنسان ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ ، ص ١١٠ - ١١٦ .
- (٣) جـ . هذا الموضوع في المصدر التالي :
- مجدي عزيز إبراهيم ، المنهج التربوي وتحديات العصر ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ ، ص ١٨٥ - ١٩٥ .
- وقد أعتمد الكاتب في كتابة هذا الموضوع على البحوث التالية :
- سعيد محمد الحفار : تطبيقات تربوية في مجال التربية البيئية .
 - نoured سبع العيش : التربية البيئية ومناهج المراد الدراسية في مراحل التعليم العام .
 - نoured سبع العيش : أهمية التربية البيئية : فلسفتها - أغراضها - أسسها .
- وقد عرضت البحوث السابقة في مؤتمر : " التربية البيئية : ووشة عمل للتجارب التعليمية بالوطن العربي " الذي عقد في عمان في الفترة من ٢٠ - ٢٥ إبريل ١٩٨٥ ، تحت إشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ووزارة التربية والتعليم بالأردن .
- كما أعتمد الكاتب على صفحة " البيئية " في حرية الأهرام . وعلى بعض المقالات (المنشورة بجمريدة الأهرام) التي تطرقت لموضوع البيئة ، والتي أثنيتها في مواقعها عند سرد الموضوع
- (٤) جـ . هذا الموضوع في المصدر التالي .

- محمدي عزيز إبراهيم ، المنهج التربوي والأمن القومي (الكتاب الثاني : قضايا الإسكان والائتماء والقيم) ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ ، ص ٧٧ - ٨٣ .
- وقد أعتمد الكاتب في كتابة هذا الموضوع ، على المصدرين التاليين .
- وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للتربية البيئية والسكانية ، " التقرير المختص للاجتماع الاستشاري لعملاء كليات التربية حول إدخال التربية السكانية في مقررات كليات التربية " ، القاهرة : ٥ - ٧ نوفمبر ١٩٩١
- أحمد القصير ، منهجية علم الاجتماع ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٥ .

القسم الثالث عشر :

- (١) محمد عاطف غيث ، علم الاجتماع ، الطبعة الأولى ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٣ ، ص ١٦٦ - ١٦٧
- (٢) جلال أمين ، الجراييث تايلور غوني ، هجرة العدالة المصرية ، القاهرة : مركز البحوث للتنمية الدولية ، يناير ١٩٨٦ ، ص ٤٣
- (٣) جاء هذا الاستشهاد في
- مرس عطا الله ، رحلات على ورق الكتب ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٩ ، ص ١١٠
- (٤) المرجع نفسه ، ص ١١٨ .
- (٥) محمد نفا ، مصر المستقبل : مشروعات عابرة للقرنين ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٩ ، ص ١٣٠ - ١٣١
- (٦) حازم البيلال ، دليل الرجل العادي إلى تاريخ الفكر الاقتصادي ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٦ ، ص ١٥
- (٧) دور الدولة في الاقتصاد ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٩ ، ص ٢١٠ - ٢١٢
- (٨) غالى شكري ، " قرن من التحديث في مصر " ، جريدة الأهرام ، ٢٩ / ١١ / ١٩٩٥ .
- (٩) أحمد تيمور ، " حتى لا يفوتنا قطار القرن الـ ٢١ " ، جريدة الأهرام ، ٢٧ / ١٢ / ١٩٩٤ .
- (١٠) عرض مختار حلوة ، " الطاقة الكامنة والإمكانات العاطلة " ، جريدة الأهرام ، ١٣ / ١ / ١٩٩٦
- (١١) محمدي عزيز إبراهيم ، المنهج التربوي وتحديات العصر ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ ، ص ١٢١ - ١٢٣ ، ص ١٣٠ - ١٣٢ .
- (١٢) _____ ، المنهج التربوي وبناء الإنسان ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤ ، ص ١٥٤ - ١٥٧
- (١٣) عبدالله حسين ، في العولة .. ومستقبل الثقافة والأدب الإسلامي ، جريدة الأهرام في ٢٤ / ١٢ / ١٩٩٩
- (١٤) جاءت هذه التبريفات في المصدر التالي
- إبراهيم بن محمد آل عبد الله ، " التلصيص والأمن في عصر العولة " ، مجلة المرسلة (السعودية) ، العدد ٥٣ ، نوفمبر ١٩٩٩ ، ص ١٠٣ - ١١٤
- (١٥) أحمد شوقي ، وهم النهايات ، جريدة الأهرام في ١٦ / ٨ / ١٩٩٩ .
- (١٦) أحمد عباس عبد البديع ، ظاهرة العولة : بين الحقيقة والرهف ، جريدة الأهرام في ٣ / ٤ / ١٩٩٨ .
- (١٧) أحمد شوقي ، سؤال الهوية ، جريدة الأهرام في ١٩ / ٧ / ١٩٩٩ .
- (١٨) انظر :
- السيد بسين ، العلم والعولة ، جريدة الأهرام في ٢ / ٨ / ١٩٩٩ .
- _____ ، سياسات العلم ، جريدة الأهرام في ٩ / ٩ / ١٩٩٩ .
- (٢٠) السيد بسين ، ثورة المعلوماتية ، جريدة الأهرام في ٢٣ / ٩ / ١٩٩٩ .
- (٢١) _____ ، تحديات القضاء المعلوماتي ، جريدة الأهرام في ١٤ / ١٠ / ١٩٩٩ .
- (٢٢) ولیم سعيد ، محمدي عزيز إبراهيم ، تطبيقات ماصرة للمناهج ، الطبعة الثانية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٩ ، ص ١٦٨
- (٢٣) عبد المجيد فراج ، طريق الدول النامية الذكية إلى العولة ، جريدة الأهرام في ٩ / ٧ / ١٩٩٩

- (٢٤) مصطلحات فكرية : نظريات التحديث ، **جريدة الأهرام** في ١٧ / ٤ / ١٩٩٨
- (٢٥) سليمان إبراهيم العسكري ، « نحن والعالم » ٢ . حل تواصل التقدم للوراء ، **مجلة العربي (الكويت)** ، العدد ٤٩٤ ، يناير - ٢
- (٢٦) صبحي محمد غندور ، « الأطروحة الأمريكية : التهريب بصدام الحصار » ، **الترغيب بالعولة** ، **مجلة المعرفة (السعودية)** ، العدد ٤٦ ، أبريل ومايو ١٩٩٩ ، ص ٢٨
- (٢٧) نادر رياض ، « التعبير ضرورة وهدف » ، ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى الفكري الأول لرجال الصناعة ، ٢٩ يناير ١٩٩٩ .
- أيضاً شرت هذه الورقة في **مجلة الأهرام الإقتصادي** : ٢١ مارس ١٩٩٤
- (٢٨) عبد المتعم نيليم ، « التحولات العالمية وخصوصية الثقافة المصرية » ، **مطبوعات الهيئة العامة لتصوير الثقافة : مطبوعات مؤتمر أدياء مصر في الأقاليم** ، ١٩٩٩ ، ص ٢٢
- (٢٩) هانس - بيتر مارتين ، هارلد شومان ، ترجمة عدنان عباس علي ، **فخ العرلة : الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية - عالم المعرفة (الكويت)** ، العدد ٢٣٨ ، مايو ١٩٩٨ .
- (٣٠) ماكس بيرنوتز ، ترجمة وائل أناسي ، بسام معصراني ، **ضرورة العلم : دراسات في العلم والعلماء** ، **عالم المعرفة (الكويت)** ، العدد ٢٤٥ ، مايو ١٩٩٩
- (٣١) عبدالسلام المسدي ، **العولة والعولة المضادة** ، القاهرة : **الكتاب السادس من سلسلة كتاب مطور** ، يناير ١٩٩٩
- (٣٢) فرنون ب . مونكاستيل ، ترجمة إبراهيم البجلاصي ، « علم الخ في نهاية القرن » ، **الثقافة العالمية (الكويت)** ، العدد ٨٥ ، يوليو / أغسطس ١٩٩٩
- (٣٣) **مجلة مستخلص ويندوز (الشرق الأوسط)** ، العدد الأول ، السنة الثالثة ، نوفمبر ١٩٩٩
- (٣٤) **مجلة إنترنت العالم العربي** ، العدد التاسع ، السنة الثانية ، يونيو ١٩٩٩
- (٣٥) **مجلة مستخلص ويندوز (الشرق الأوسط)** ، مرجع سابق
- التقسيم الرابع عشر :**
- (١) جاءت هذه التعريفات في المصدرين التاليين
- « إلياس ديب ، **منازع وأساليب في الشريعة والتعليم** ، الطبعة الثانية ، بيروت . دار الكتاب اللبناني ، ١٩٧٤ ، ص ٧ - ١٠ .
- « عبد الحميد فايد ، **الشريعة المسلمة وأصول التدريس** ، الطبعة الرابعة ، بيروت : دار الكتاب اللبناني ، ١٩٨١ ، ص ١٧ - ٢٩
- (٢) **والف . ن . زين** ، ترجمة محمد علي العريان ، **قاسوس جون دوى للشريعة** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٤ ، ص ١٠٥
- (٣) **حمود دوى** ، ترجمة محمود البسيوني ، يوسف الحمدي ، **الجمهرة والشريعة** ، القاهرة : دار المعارف بمصر ، ١٩٥٤ ، ص ٦٥ .
- (٤) **زكريا إبراهيم** ، **دراسات في الفلسفة المعاصرة** ، القاهرة : مكتبة مصر ، ١٩٦٨ ، ص ١٥١ - ١٥٢ .
- (٥) **كلود رافستان** ، ترجمة أحمد رضا محمد رضا ، « عناصر لنظرية في الحدود » ، **مجلة دويجين** ، العدد ٧٨ ، القاهرة : مركز مطبوعات البريسكو ، ١٩٨٨ ، ص ٣ - ٩
- التقسيم الخامس عشر :**
- تم الإستعانة بجميع المراجع السابقة وغيرها ، في إعداد القاموس

محتويات الموسوعة

الصفحة	الموضوع
٢٥ - ١	القسم الأول
١٨ - ٤	المفهوم التربوي
٢٢ - ١٩	ترتيب عناصر المنهج التربوي
٢٥ - ٢٣	أهمية المنهج التربوي
٨٧ - ٢٧	القسم الثاني
٧٩ - ٣٢	نحو عصنة المنهج التربوي
٨٧ - ٨٠	الأصول التربوية لبناء المنهج المعاصر
	دور المدرسة في تحقيق المنهج التربوي المعاصر
١٢٣ - ٨٩	القسم الثالث
٩٣ - ٤	تخطيط المنهج التربوي المعاصر
١٠٨ - ١٠٥	المقصود بتخطيط المنهج وخطوات تحقيقه
١١٤ - ١٠٩	مستويات تخطيط المنهج
١٢٣ - ١١٥	معايير تخطيط المنهج
	تخطيط المنهج في ضوء علوم المستقبل
١٩٢ - ١٢٥	القسم الرابع
	تصميم المنهج التربوي المعاصر
١٣٧ - ١٢٧	أهمية إعادة النظر في بعض قواعد بناء المنهج
١٤٧ - ١٣٨	الأهداف العامة والأهداف الخاصة للمنهج
١٥٤ - ١٤٨	الأهداف السلوكية كمدخل لتصميم المنهج
١٦٣ - ١٥٥	أسس تصميم المنهج والمقررات الدراسية
١٩٢ - ١٦٤	تصميم منهج يقوم على التوقعات المستقبلية
٢٨٦ - ١٩٣	القسم الخامس
	تنظيم المنهج التربوي المعاصر
٢١٥ - ١٩٥	تنظيم محتوى المنهج

- ١٧١) إعادة النظر في تنظيمات المنهج الحالية . ٢١٦ - ٢٣٧
 ١٧٢) نماذج من التنظيمات المعاصرة للمنهج التربوي . ٢٣٨ - ٢٨٦
 القسم السادس ٢٨٧ - ٣٣٤

محتوى المنهج التربوي المعاصر

- ١٨٤) محتوى المواد الدراسية ووظائفها . ٢٩٢ - ٢٩٦
 ١٩) مفهوم جديد لأساسات المنهج التربوي المعاصر . ٣٩٧ - ٢٩٩
 ٢٠) اتساع محتوى المنهج وتتابع التعلم . ٣٠٠ - ٣٠٣
 ٢١) مشكلة تحديد محتوى المنهج التربوي المعاصر . ٣٠٤ - ٣٢٣
 ٢٢) صناعة المنهج التربوي المعاصر . ٣٢٤ - ٣٣٤
 القسم السابع ٣٣٥ - ٤٢٦

المنهج والطريقة

- ٢٣) أساسيات التدريس . ٣٣٩ - ٣٤٢
 ٢٤) الدافعية والابتكارية في تعليم المنهج . ٣٤٣ - ٣٤٩
 ٢٥) طرق وأساليب تقليدية في تعليم المنهج . ٣٥٠ - ٣٥٧
 ٢٦) طرق وأساليب غير تقليدية في تعليم المنهج . ٣٥٨ - ٤٠٥
 ٢٧) أنشطة تعليمية غير نمطية . ٤٠٦ - ٤٢٦
 القسم الثامن ٤٢٧ - ٤٧٤

المنهج والوسيلة (تكنولوجيا التعليم)

- ٢٨) التكنولوجيا والتعليم . ٤٣٠ - ٤٣٩
 ٢٩) التكنولوجيا والإنسان من خلال المنهج التربوي . ٤٤٠ - ٤٤٨
 ٣٠) تكنولوجيا التعليم كمساعدة ضرورية للتعلم . ٤٤٩ - ٤٧٤
 القسم التاسع ٤٧٥ - ٥٦١

القياس والتقييم - التقويم - المحاسبة

- ٣١) القياس والتقييم . ٤٧٧ - ٥٠٦
 ٣٢) التقويم . ٥٠٧ - ٥٤٠
 ٣٣) المحاسبة . ٥٤١ - ٥٦١
 القسم العاشر ٥٦٢ - ٥٩٩

تطوير المنهج التربوي

- ٣٤) مفهوم تطوير المنهج التربوي وأهميته . ٥٦٨ - ٥٧١
 ٣٥) استراتيجيات تطوير المنهج التربوي وخطواته . ٥٧٢ - ٥٨٢

المراجع		
٥٨٣ - ٥٨٥	(٣٦) معوقات تطوير المنهج التربوي .	٢٣٧
	(٣٧) تطوير المنهج التربوي على ضوء متطلبات	٢٨٦
٥٨٦ - ٥٩٩	القرن الحادى والعشرين .	٣٣٤
	القسم احدى عشر	
٦٠١ - ٦٦٨	المناهج الوظيفية (١)	٢٩٦
	المنهج التربوي ومقومات الفكر الإنسانى	٢٩٩
٦٠٥ - ٦١٧	(٣٨) المنهج التربوي وثقافة السلام .	٣٠٣
٦١٨ - ٦٢٨	(٣٩) المنهج التربوي والديمقراطية .	٣٢٣
٦٢٩ - ٦٣٤	(٤٠) المنهج التربوي والحرية .	٣٣٤
٦٣٥ - ٦٣٩	(٤١) المنهج التربوي والثقافة .	٤٢٦
٦٤٠ - ٦٥٧	(٤٢) المنهج التربوي وتأکید القيم .	
٦٥٧ - ٦٦١	(٤٣) المنهج التربوي وتحقيق الانتماء .	٣٤٢ .
	(٤٤) المنهج التربوي واكساب مهارات التفكير فى	٣٤٩ .
٦٦٢ - ٦٦٥	حل المشكلات .	٣٥٧ -
٦٦٦ - ٦٦٨	(٤٥) المنهج التربوي وتثبيت مهارات التعاون .	٤٠٥ -
	القسم الثانى عشر	٤٢٦ -
٦٦٩ - ٧١٦	المناهج الوظيفية (٢)	٤٧٤ -
	المنهج التربوي وإشكاليات المجتمع	
٦٧٢ - ٦٩٦	(٤٦) المنهج التربوي فى مقابلة قضية التطرف والإرهاب .	٤٣٩ -
٦٩٧ - ٧٠٢	(٤٧) المنهج التربوي وإسهاماته فى حل مشكلات المجتمع .	٤٤٨ -
٧٠٣ - ٧١٠	(٤٨) المنهج التربوي فى خدمة البيئة .	٤٧٤ -
٧١١ - ٧١٦	(٤٩) المنهج التربوي والتعريف بقضية السكان .	٥٦١ -
	القسم الثالث عشر	
٧١٧ - ٧٦١	المناهج الوظيفية (٣)	٥٠٦ .
	المنهج التربوي وقضايا الاقتصاد والتكنولوجيا	٥٤٠ .
	وعلم المستقبل	٥٦١ .
٧٢٠ - ٧٢٥	(٥٠) المنهج التربوي وتحقيق التنمية الاقتصادية .	٥٩٩
٧٢٦ - ٧٣٦	(٥١) المنهج التربوي كمنظومة تكنولوجية .	
٧٣٧ - ٧٤٧	(٥٢) المنهج التربوي ودراسة المستقبل .	٥٧١
٧٤٨ - ٧٥٥	(٥٣) التدقيق المعلوماتى فى عصر العولمة .	٥٨٢

٧٦١ - ٧٥٦ (٥٥) التعليم عبر الإنترنت .

القسم الرابع عشر

٧٨١ - ٧٦٣ إشكاليات المنهج التربوي

٧٨١ - ٧٦٣ (٥٥) الإشكالية في التربية .

٧٧٨ - ٧٦٨ (٥٦) الإشكالية في المنهج التربوي .

٧٨١ - ٧٧٩ (٥٧) رؤية لمقابلة إشكاليات المنهج .

القسم الخامس عشر

٩٧٣ - ٧٨٣ قاموس الموضوعات

٨٢٥ - ٧٩٣ (٥٨) المنهج .

٨٤٢ - ٧٢٦ (٥٩) الفلسفة والثقافة والتربية .

٨٦٣ - ٨٤٣ (٦٠) العلم والبحث العلمي .

٨٩٥ - ٨٦٤ (٦١) المجتمع والبيئة .

٩١١ - ٨٩٦ (٦٢) الإنسان والحيرة .

٩٢١ - ٩١٢ (٦٣) المعلم - المتعلم .

٩٦٩ - ٩٢٢ (٦٤) التدريس - التعليم - التعلم .

٩٧٣ - ٩٧٠ (٦٥) القياس والتقويم .

٩٩٦ - ٩٧٥ المراجع

هذه الموسوعة

إن نشر هذه الموسوعة يفتح آفاقاً واسعة أمام كل المهتمين بالمناهج التربوية ، إذ تتضمن جميع موضوعات المنهج من الألف إلى الياء ، من خلال معالجة جديدة تتوافق مع ظروف العصر ومتطلباته .

ولأننا ننظر أهمية هذه الموسوعة على ماتقدم فقط ، إذ إنها بجانب ذلك ، تنطرق إلى موضوعات حديثة لم يتم ذكرها من قبل في المكتبة العربية ، مثل : الحاسبة ، والمناهج الوظيفية ، ومقابلة إشكاليات المنهج .

وما يؤكد الجهد الرائع الذي بذل في إعداد هذه الموسوعة ، أنها تتضمن قاموساً للمصطلحات ، قد تم تصحيحه على أساس جديد ؛ حيث جمعت جميع المصطلحات بتعريفاتها المختلفة ، التي تندرج تحت مظلة كل موضوع على حدة ، وذلك بحقق مبتغى أي قارئ له اهتمامات بموضوعات محددة ، كما يوفر وقت وجهد الباحث الذي يقوم بدراسة بعينها .

Biblioteca Virtuala



0325236